

Balázs Éva:

Közoktatás és regionális fejlődés

PhD disszertáció

Pécsi Tudományegyetem

Közgazdaságtudományi Kar

Regionális Politika és Gazdaság Doktori Iskola

2003



Balázs Éva:

**Közoktatás és regionális fejlődés**

PhD disszertáció

Pécsi Tudományegyetem  
Közgazdaságtudományi Kar  
Regionális Politika és Gazdaság Doktori Iskola

**Programvezető: Buday-Sántha Attila**

**Konzulens: Enyedi György**

PTE Egyetemi Könyvtár



P000818793

*2 melléklettel*

2003







## Tartalom

Bevezetés.....	3
1. Humán erőforrások és az oktatás .....	5
1.1 A „human capital”-tól a humán erőforrásig – a fogalom értelmezése és jellemzői .....	5
1.2 Humánerőforrás-fejlesztés a közoktatásban.....	16
1.3 Az oktatás térszerkezetét befolyásoló tényezők.....	18
2. A disszertáció terminológiai kerete, kutatási hipotézise és forrásai.....	21
2.1 A kutatás kiindulópontjai és megközelítésmódja.....	21
2.2 A kutatás alaphipotézise.....	24
2.3 A kutatás módszerei, a vizsgált területi szintek, felhasznált források.....	25
2.3.1 Módszerek .....	25
2.3.2 Elemzési szintek .....	26
2.3.3 Felhasznált források .....	28
2.3.4 A disszertációhoz támpontokat nyújtó egyéb kutatások .....	28
2.3.5 A statisztikai adatok használhatóságának problémái .....	30
3. A közoktatás területi rendszerének társadalmi-gazdasági környezete .....	31
3.1 A gazdasági háttér megyei szintű leíró elemzése.....	31
3.2 A gazdasági háttér regionális szintű elemzése .....	38
3.3 A népesség iskolázottsága.....	41
3.4 Társadalmi helyzet – megyei és regionális szinten .....	44
3.5 A társadalmi-gazdasági környezet területi tagoltsága .....	50
4. A közoktatás területi rendszerének működési feltételei, körülményei és vállalt feladatai..	51
4.1 Az óvodai ellátás és az óvodáztatásban való részvétel .....	52
4.2 Az általános iskolai feladatok ellátása .....	54
4.2.1 A térségi általános iskolai ellátás – fajlagos mutatók alapján.....	55
4.2.2 Speciális tényezők: összevont tanítási rend, váltakozó tanítás .....	56
4.2.3 Az iskolai testnevelés infrastrukturális feltételei .....	57
4.2.4 Társadalmi feladatok ellátása .....	57
4.2.5 Nemzetiségi oktatás.....	60
4.2.6 Az általános iskolai idegennyelv-oktatás .....	62
4.2.7 Emelt szintű oktatás .....	63
4.2.8 A versenyképességet szolgáló oktatási feladatok területi tagoltsága .....	64
4.3 A speciális oktatási ellátás és annak társadalmi szegregációra utaló jelei .....	65
4.4 A középiskolai oktatás feltételei és jellemzői .....	69
4.4.1 A középiskolai ellátás fajlagos mutatói.....	69
4.4.2 Számítógép-ellátottság az iskolákban .....	70
4.4.3 A középiskolai ellátás egyik speciális feltétele – könyvtárellátottság .....	71
4.4.4 Oktatási többletfeladatok ellátása – gimnáziumi tagozatok .....	73
4.4.5 Korszerű képzési irányok a szakközépiskolában .....	74
4.4.6 Két tanítási nyelvű középiskolák.....	76
4.4.7 A középiskola versenyképességet támogató feladatvállalásának tagoltsága .....	77
4.4.8 Szerkezetváltó gimnáziumok .....	78
4.5 A közoktatás fenntartói pluralizmusa.....	81
4.6 Az iskolarendszerű felnőttoktatás .....	83
4.7 A pedagógusok és az iskolavezetők néhány jellemzője.....	85
4.7.1 Képesítés nélküli pedagógusok az általános iskolában .....	85
4.7.2 A pedagógusok nem és kor szerinti összetétele .....	86
4.7.3 Pedagóguslétszám és „sűrűség” .....	87
4.7.4 Az iskolavezetők jellemzői és jövőképe .....	89
4.8 A közoktatási feladatok ellátásának és feltételeinek területi tagoltsága .....	91
4.8.1 A közoktatás fajlagos mutatóinak és működési feltételeinek megyei tagoltsága....	92
4.8.2 A migráció jellemzői .....	93



4.8.3 Társadalmi kohézió és/vagy versenyképesség a feladatok vállalásában.....	96
5. A közoktatás területi rendszerének teljesítményét kifejező tényezők.....	99
5.1 Továbbhaladás a közoktatási rendszerben .....	100
5.1.1 Lemorzsolódás az általános iskolában .....	101
5.1.2 Részvétel a középiskolázásban – az oktatási expanzió .....	102
5.1.3 A középfokú oktatás iránti kereslet-kínálati viszonyok .....	107
5.1.4 Az érettségi eredményeinek területi különbségei.....	117
5.2 A középiskolai „top” teljesítmények.....	118
5.2.1 Országos tanulmányi versenyek.....	118
5.2.2 Nyelvvizsgák a felsőfokú oktatás küszöbén.....	119
5.3 Bejutás a felsőoktatásba .....	120
5.3.1 Felvételi eredményesség a középiskolát befejezők létszámához képest.....	122
5.3.2 A felsőfokú aspirációk szintje és a jelentkezők bejutási sikeressége.....	124
5.3.3 A felsőoktatási bejutás eredményessége és a térségek demográfiai jellemzői.....	126
5.3.4 A felsőoktatási kínálat keresletgeneráló hatása.....	127
5.3.5 A felsőoktatásba való bejutás a hallgatók lakóhelye és az intézmény székhelye szempontjából.....	131
5.3.6 A felsőoktatásba való átlépés eredményessége és a képzések piacképessége .....	132
5.4 A megyék teljesítménye a versenyek, a nyelvvizsgák és a felsőoktatási bejutás alapján .....	133
5.5 A felnőttoktatás eredményessége .....	138
6. A közoktatás területi rendszerének innovációképessége .....	138
6.1 Alternativitás a közoktatásban .....	140
6.2 Nemzetközi együttműködések – a nyitottság és innovativitás indikátorai .....	141
6.3 Nem állami kezdeményezések a közoktatás fejlesztésére.....	144
6.4 Az iskolai innovációképesség néhány eleme – kutatási eredmények alapján.....	148
7. A régiók közoktatási rendszerének kimeneti teljesítménye és innovációképessége.....	153
8. Összegzés .....	157
8.1 Főbb eredmények .....	158
8.2 Következtetések .....	166
8.3 A kutatás folytatása .....	167
Felhasznált és hivatkozott irodalom .....	169
Függelék.....	i
Kutatások a disszertáció témakörében.....	i
Táblázatok.....	ii
Térképek.....	lx



## Bevezetés

A disszertáció az ezredforduló magyar közoktatási rendszerét a regionális fejlődés szempontjából vizsgálja. A témaválasztás indokai a következők. A régiók sorsának alakulásában a társadalom minden szektorának, ágazatának, így az *oktatási szektornak is fontos szerepe van*. Az oktatási feladatokat vagy azokat is ellátó társadalmi alrendszerek, intézmények a regionális fejlődést a humán erőforrások fejlesztésével támogatják. Az intézményes oktatás humán-erőforrás-fejlesztési szerepére hagyományosan annak a gazdaság versenyképességéhez való hozzájárulása, ezen belül a szakképzés, a felsőoktatás, illetve a kutatás-fejlesztés potenciáljának növelése szempontjából irányul figyelem. Az újabb megközelítésekben megjelenik a közoktatás szerepe is a humán erőforrások tényezői között. E szerepet szokásosan a tömegoktatási rendszeren belül átadott tudás minősége szempontjából értelmezik. A regionális fejlődés szempontjából már ennek a – nézetem szerint kissé szűk – értelmezésnek is három, egymástól nem független „metszetben” van jelentősége. Az első az, hogy mennyiben képes a tömegoktatási rendszer a tanulók nagy többségének képességeit, felkészülését olyan tág spektrumon kibontakoztatni, amelyet a tudásgazdaság és -társadalom igényel. A következő kettő az, hogy mit tesz ezzel egyidejűleg a közoktatási rendszer a kiemelkedő egyéni teljesítmények megalapozása, s a társadalmi és kulturális leszakadás ellen. Ez utóbbi azonban rámutat arra, hogy a közoktatási rendszer humán-erőforrás-fejlesztési feladatai tágabbak annál, mint a tudás átadása. A közoktatásnak jelentős a benne végighaladók mikro- és makrotársadalmi integrációját formáló szocializációs szerepe. A szocializáció magában foglalja az egyének társas-társadalmi integráltságának különböző formáit, fokozatait és módjait, beleértve az integráció negatív folyamatait, a distanciát és elutasítást, illetve, a társadalmi fogadóközeg oldaláról, a szegregációt, stigmatizációt is. Mindezek olyan együttese teremtheti meg a társadalom kohézióját, amely fenntartja a társadalom működőképességét, s amelynek mintázatait a társadalom elfogadja. A közoktatási rendszer működteti az intézményes szocializáció legkiterjedtebb hálózatát. S bár az iskola szocializációs szerepe csökkent más – így a virtuális – ágensekhez képest, az intézményes szocializációs folyamat legfontosabb színtere maradt. Mindezek alapján a közoktatási rendszert a regionális fejlődéshez való eredményes hozzájárulása szempontjából azon komplex szocializációs funkciója felől értelmezem, amelyben a gazdaság versenyképességének támogatása és a társadalmi kohézió kettős feladata egyidejűleg és harmonikusan teljesül.

A témaválasztás egy következő indoka az, hogy a közoktatási rendszer területi léptékben önálló sajátosságokkal, működésmóddal rendelkezik, s ezért önálló vizsgálata indokolt. A közoktatási szolgáltatások megszervezése, a rendszer működtetése az egységes állami kereteken belül a helyi-térségi autonómiák viszonylag széles körén alapul. A közoktatás decentralizációja és deregulációja, az iskolafenntartói pluralizmus, a társadalmi-szülői igények és az oktatásban is megjelenő piaci mechanizmusok alapján az oktatási rendszereknek a különböző földrajzi-társadalmi léptékben eltérő mintái jöhetnek létre, amelyek a regionális fejlődésre a más társadalmi tényezőket megerősítő vagy gyengítő módon gyakorolnak hatást. Összességében tehát beszélhetünk, sőt érdemes beszélnünk a közoktatás területi rendszeréről. Mivel ismert, hogy a regionális egyenlőtlenségek nagyrészt visszavezethetők a humán erőforrások földrajzi különbségeire, a humán erőforrások térségi fejlesztésének az egyenlőtlenségek csökkentése szempontjából kulcsszerepe van. A közoktatás jelentőségére – a mindenkit érintő kötelező alapoktatáson túl – a középiszkolázás általánossá válása és a felsőoktatás tömegesedése utal. Ha a közoktatás területi rendszerének magas a teljesítménye, az emelheti a térség humán-erőforrás-potenciálját, s ezzel pozitív módon befolyásolhatja a regionális egyenlőtlenségek struktúráját. Emellett, minthogy a társadalom fejlődésében tendenciájában a nemzetállami szint jelentősége csökken, míg az ez alatti térségek – különösen a régiók – jelentősége nő, az e területi léptékű rendszerekre vonatkozó reflexió fejlesztési és tervezési szempontból is kitüntetett jelentőséget kap. A területi közoktatási rendszer kutatási témaként való választását a regionális fejlesztés komplex – a reálszféra teljesítményének a humán-erőforrás-fejlesztés tágabb összefüggéseivel együttesen kezelt – stratégiai szükségessége is igazolja.



Végül, a témaválasztás legközvetlenebb és személyes indoka az, hogy két évtizede kutaom a közoktatási rendszer folyamatait. A korábbi, szociológiai és oktatáspolitikai megközelítésű kutatások számos tapasztalata vezetett oda, hogy a közoktatásnak a területiséggel való összefüggései a kutatás specifikus témájává váljanak. E növekvő érdeklődés motiválta a doktori iskolában való részvételt, amely a disszertáció elkészítéséhez vezetett.

A disszertáció 1. fejezete a téma néhány elméleti sarokpontját vázolja. Az 1.1 pont azt – az elsődlegesen nem időbeli, hanem logikai – fogalmi átalakulást vázolja, amely a makro-gazdasági elméleti modellekben, empirikus kutatásokban és policy-orientált alkalmazásokban az embertőke-fogalomtól a mai humán erőforrás-felfogáshoz vezetett, s amelynek „végpontján” e fogalmat értelmezem. Ezt a – téma tágabb kontextusának tekintett – keretet a közoktatási rendszer főbb jellemzőinek a humán erőforrás-fejlesztés szempontjából való összefoglalása – a szűkebb kontextus felvázolása – követi. A disszertáció 1.3 pontja az oktatás térszerkezetét befolyásoló azon fontosabb tényezőket tekinti át, amelyeknek egyfelől a közoktatás lokális-térbeli tagolódása, másfelől a rendszernek a reálszféra mozgásformáihoz való kötődése, a rendszert dinamizálni képes mobilizációs lehetőségei szempontjából vlehet jelentősége. A 2. fejezet tartalmazza a kutatás kiindulópontjait és megközelítésmódját; ismerteti az alkalmazott terminológiát, bevezeti és értelmezi a „közoktatás területi rendszere” és ennek „teljesítménye” fogalmakat, leírja a kutatás hipotézisét, a vizsgálat módszertani apparátusát és forrásait, valamint kitér azokra a korlátokra, amelyekkel a kutatás során szembe kellett nézni. A 3. fejezet a közoktatás területi rendszerének gazdasági-társadalmi környezetét elemzi. Ennek a fejezetnek a célja kettős. Mivel a vizsgált térségek gazdasága és társadalma a közoktatási rendszer működésének részben feltételi környezete, részben „befogadója”, illetve „felhasználója”, a közoktatás területi rendszerének a disszertációban vizsgált teljesítménye az itt bemutatott környezetben realizálódik. Másfelől az elemzés a kutatás hipotézisének igazolásához szolgáltat adalékokat a térségek társadalmi-gazdasági tagoltságáról.

A disszertáció további nagyobb egységei a közoktatás területi rendszerének teljesítményét vizsgálják annak különböző dimenzióiban. A 4. fejezet a közoktatási feladatok ellátásának jellemzőit és közvetlen feltételi környezetét tárja fel a közoktatási rendszer (az óvodától az iskolarendszerű felnőttoktatásig ívelő) vertikális tagolódása, illetve egyes kiemelt szempontok (többek között a speciális oktatás szegregációs tendenciái, a középfokú migráció, a korszerű szakképzési formák elterjedtsége, a pedagógusellátottság, az iskolavezetők jövőképe) mentén. Vizsgálatra kerül a különböző oktatási és társadalmi feladatok ellátása, a nem kötelezően ellátandó feladatok vállalása. Mindennek eredményeképp kísérletet teszek arra, hogy kimutassam a térségek közoktatásában a regionális fejlődés szempontjából kulcsjelentőségű két funkció, a társadalmi kohézió és a gazdasági versenyképesség támogatásában vállalt feladatok egyensúlyát vagy egyoldalúságát. Az 5. fejezet a közoktatás területi rendszereinek olyan teljesítménytényezőit vizsgálja, amelyek többnyire kimeneti jellegű mutatókban jelennek meg; közöttük olyan negatív eredményességi mutatókban is, mint a lemorzsolódás vagy az érettségi kudarc (5.1 pont). Kitüntetett figyelem irányul a középiskolai expanzió területi kiterjedtségére és jellemzőire, amelyeknek a tudásgazdaság és -társadalom szempontjából lehet jelentőséget tulajdonítani. A középfokú oktatás iránti kereslet-kínálati viszonyok elemzése fontos adalékkal szolgál a térségi társadalmi igények és a területi oktatáspolitikák közötti résről. Az 5.2 pont a középiskolának a gazdasági versenyképesség szempontjából számba vehető húzóerejét elemzi a legkiemelkedőbb diákok és tanárok teljesítményére utaló középiskolai tanulmányi versenyeredmények, valamint a felsőoktatásba készülők közül nyelvvizsgával rendelkezők területi tagoltságának bemutatásával. Az 5.3 pont a középiskola kimeneti eredményességét a felsőoktatásba való bekerülés oldaláról vizsgálja, kitekintéssek az aspirációk szintjére, a demográfiai jellemzőkre, a lakóhely és a felsőoktatás kínálati hatására is. A 6. fejezet a közoktatás területi rendszerének teljesítménye egyik kiemelt dimenzióját, a rendszer innovációképességét, valamint annak egyes komponenseit vizsgálja. E két fejezet eredményeit a 7., a kutatás összegzését és tanulságait a 8. fejezet tartalmazza.



## 1. Humán erőforrások és az oktatás

### 1.1 A „human capital”-tól a humán erőforrásig – a fogalom értelmezése és jellemzői

A humán tőke fogalmához az az elméleti közgazdasági felismerés vezetett el, hogy az emberi tényező önálló és más termelési tényezővel nem magyarázható szerepet játszik a gazdasági növekedésben (Schulz, 1961).<sup>1</sup> Azt, hogy e nem anyagi tőkejavak a nemzetgazdaság integráns részei, a regionális közgazdaságtan is igen korán főlismerte. E diszciplína egyik megalapítója, von Thünen szerint „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelyek hozzájárulnak a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki” (idézi Varga, 1998: 11.)

A humán tőkejavakat – az emberek képességeit és produktív ismereteit – mint termelési tényezőket mindenek előtt az különbözteti meg a többi tényezőtől, hogy maguk is a gazdasági tevékenység eredményei, s a további termelés alapjául szolgálnak (Lengyel – Szántó, 1998). Az emberi és a többi tőkefajta közötti fő különbség azok tulajdonjogainak természetéből fakad; az emberi tőke elidegeníthetetlen, tulajdonosa kizárólag az lehet, akiben e tőke testet ölt.<sup>2</sup> Így az emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje egyfajta bérleti típusú tranzakcióként értelmezhető (Rosen, 1991).<sup>3</sup> Az emberi tőkét másfelől az különbözteti meg más tőkefajtáktól, hogy megtérülése hosszú távú.

A modern közgazdaságtan azon tapasztalata alapján, hogy a termelési tényezők pótlólagos ráfordítással megnövelhetőek, az emberi tőkébe történő beruházásról is elmondható, hogy „növeli az egyén szakértelmét és jövedelemtermelő képességét, valamint a gazdasági döntéshozatal hatékonyságát a piacgazdaságon belül és azon kívül is” (Rosen, 1991). A regionális emberitőke-beruházás szempontjából az emberi tőke mozgása kötöttebb a pénztőkéénél. Ugyanakkor – mivel nem szolgál fedezetül – növelésére más térségből nem lehet kölcsönhöz jutni (Barro–Sala-i-Martin, 1995).<sup>4</sup>

A lehetséges ráfordítások spektruma igen széles; a humán tőkét növelő beruházások körébe már a schulzi elmélet szerint beletartoznak az egészségügy, a munkahelyi képzés, a formális (alap-, közép- és felsőfokú) oktatás területén történő, valamint a munkaerő és a lakosság mobilitását támogató beruházások. Azzal, hogy kimutatták: az emberi tőkeberuházások hozadékrátájának nagyságrendje a fizikai tőkeberuházások hozamaihoz hasonlítható, igen megnőtt e tőkefajta gyakorlati jelentősége (Kendrick, 1976).

Noha hosszú ideig nem sikerült számszerűsíteni a humán tényező gazdasági hatását, annak becslésére már a XIX. században különböző modellek születtek (Varga, 1998: 12–13. o).<sup>5</sup> Fontos, korai felismerés volt, hogy a humán tőkejavak hiánya korlátozza a szükséges fizikai tőkeberuházásokat is, vagy megakadályozhatja azok hasznosulását. Bár a közvetlen haszonnal kecsegtető piaci befektetések rövidebb idő alatt fejtik ki hatásukat, de kevésbé, vagy nem is hasznosulnak, ha nem kíséri őket megfelelő, a piaci igényeken túlmutató, ám lassabb megtérülésű közösségi ráfordítás. Az elemzésre alkalmas, idősoros területi adatok megjelenésével, majd a növekvő számú empirikus kutatások alapján egyre inkább körvonalazódott az, hogy a meglévő tudástöbblet nem hoz önmagában gazdasági fejlődést, de ebből, mint potenciális inputból levezethető a humán tényező közvetlen gazdasági szerepe.

A különböző tőkejavak birtoklásának eltérő szintjeit a kritikai közgazdaságtan állította előtérbe, és tekintette a számos formában megjelenő társadalmi differenciálódás jelentős forrásának. A differenciáltság megszüntetésére való törekvés ugyan megjelent a közgazdaság-

<sup>1</sup> A humán tőke fogalma már a XVII. században megjelent Petty-nél (McNally, 1998; Varga, 1998). A fogalom tartalmi megalapozásához egy századdal később A. Smith járult hozzá alapvetően azzal, hogy az állótőkébe belefoglalta a gazdaságilag hasznosítható tudást és képességeket (Smith, 1992). A schulzi elmélet megalkotásában több korábbi munka is jelentős szerepet játszott (Marshall, 1961; Dublin–Lotka, 1930; Walsh, 1935; Knight, 1964).

<sup>2</sup> Emiatt fontos sajátossága az is, hogy működőképessége az aktív emberi élet keretein belül mozog.

<sup>3</sup> Ez alapvetően a bér munkán alapuló polgári társadalmakra igaz. Ugyanakkor Marx a munkaerő szabaddá válásában mindenekelőtt a deprivációs elemet – az egyéb tőkejavaktól való megfosztottságot – hangsúlyozta.

<sup>4</sup> Ennek jelentősége a közoktatás területi rendszerének fejlesztése szempontjából meghatározó.

<sup>5</sup> Mivel a disszertáció nem oktatás-gazdaságtani oldalról foglalkozik a humán tőke szerepével, nem tér ki az emberi tőke értékelésének modelljeire. Ezeket részletesen elemzi Varga (Varga, 1998).



tan „harmónia-elméleti” irányzataiban – így a gazdasági konvergencia-elméletekben – is, ahol a humán tőkéhez kapcsolódó társadalompolitikai alkalmazások, például a tömeg-oktatásba történő közösségi ráfordítások növelése mint a szegénység csökkentésére szolgáló eszköz szerepelt, a „konfliktus-elméleti” megközelítések a társadalmi egyenlőtlenségekbe ágyazva fogalmazták meg és vizsgálták a humántőke-ellátottság és -újratermelés tagoltságát.

Ezt nagyban segítette, hogy a gazdaság és a társadalom törvényszerűségeinek megismerésében – ha átmenetileg is – előtérbe kerültek más diszciplínák, főképpen a szociológia (Coleman et al, 1966; Coleman, 1998; Bourdieu, 1978, 1997). A szociológiai megközelítések fontos szerepet vállaltak a humán tőke fogalom kiszélesítésében, ráirányították a figyelmet az emberi közösségek és a társadalom által létrehozott egyéb tőkefajtákra, a kulturális tényezők és társadalmi normák hatására, a különböző tőkeformák konver-tálhatóságára, valamint a személyközi kapcsolati hálók szerepére. Az emberi tőke fogalmának – a közgazdaságtan és a szociológia mellett a kulturális antropológia és a szociálpszichológia megközelítéseinek, illetve ezek egyes elemeinek kölcsönös elfogadásán nyugvó – újradefiniálása nyomán az elmélet alkalmazási területe tovább szélesedett.<sup>6</sup>

A humán tőke, s ezen belül az oktatás fejlesztésének a neoklasszikus növekedési elméletek szerint a gazdasági konvergencia elérésében van szerepe. Ennek alkalmazása kitüntetett jelentőségre tett szert a regionális gazdasági és politikai gondolkodásban is. A regionális megközelítés a II. világháború utáni Európa gazdasági újjáépítésének fejlődési lehetőségei, majd később az elmaradott országok gazdasági és politikai fejlesztése szempontjából különösen fontos kérdés volt, ezért jelentős ráfordítások történtek az elmélet empirikus alátámaszthatóságának igazolására. A Világbank által koordinált idősoros, az 1950 és 1985 közötti időszakot tartalmazó nemzetközi összehasonlító (118 ország fajlagos GDP adataira épített) elemzések alapján az elméleti feltevés bizonyíthatónak látszott (Summers – Heston, 1988). Az adatok vásárlóerő-paritáson való átalakításával végzett elemzés rövidebb időszakra, de szintén alátámasztotta a konvergencia-hipotézist (Barro, 1991; Barro–Wolf, 1991). Barro nevéhez fűződik ugyanakkor a gazdasági növekedés és az iskolázottság kapcsolata szempontjából fontos empirikus bizonyíték arra, hogy az alap- és középfokú oktatásba való belépési arányok induló szintjének különbségei és az elért gazdasági fejlődés között szignifikáns különbség van; azaz ez implicit módon ugyan, de nem igazolja a(z abszolút) konvergencia-hipotézist (Barro, 1991).

Ez az empirikus tapasztalat arra a korábbi, egyszersmind kvalitatív elemet is tartalmazó felismerésre támaszkodhatott, hogy az egyes munkás produktivitása kapcsolatba hozható a környezetében élő munkaerő „akkumulált” képzettségi szintjével. Ebből adódott az a következtetés, hogy a gazdasági fejlődés majdani lehetőségei függnék a fejlődési folyamat kezdetén meglévő humán tőke szintjétől (Lucas, 1988). Mindez feltételelessé tette azt a korábbi megfigyelést, amely a gazdaság fejlődésének általános jellemzőjeként a foglalkoztatás-szerkezetnek az agrárágazattól az ipari, majd a terciér szektorok felé mutató eltolódását írta le (Maddison, 1982). Ez ugyanis – a fent említettek alapján – csak akkor mehet végbe, ha a népesség már rendelkezik a szektorváltás(ok)hoz szükséges megfelelő alapiskolázottsággal.

A gazdasági fejlődést segítő embertőke-tényezők sorában igen korán kitüntetett figyelem irányult az iskolázottság szerepére. Ezen belül az oktatás-képzés szintje és a személyes jövedelmek és keresetek közötti kapcsolatok, illetve ezek elosztási kérdései a humán tőke-elemzések egyik fontos területét jelentették (Miller, 1960; Mincer, 1958, 1974). Az oktatásnak a gazdasági növekedésben betöltött szerepével kapcsolatban polémia volt (és van máig) a tekintetben, hogy mely iskolafok(ok) töltik be ezt a szerepet és hogyan hat a mechanizmus. Lucas e szempontból fontos elmélete még nem tért ki arra, hogy a humántőke-akkumuláció szintje mit jelent az alap-, a közép- és a felsőoktatás, illetve a humán tőke egyéb tényezői szempontjából. Ennek a kérdésnek a jelentősége azonban alapvetően nem is elméleti,

<sup>6</sup> Ezek számos hozadékkal szolgáltak a téma szempontjából kiemelt oktatásügy vonatkozásában is (Rosen, 1977, 1991).

hanem gyakorlati volt, ugyanis az elmaradott országok gazdasági növekedésének elősegítése érdekében történő – döntően nemzetközi pénzügyi keretből megvalósítandó – humántőke-beruházások oktatásfejlesztésre történő ráfordításainak irányát és nagyságrendjét volt hivatott kijelölni. A Világbank által koordinált idősoros adatok elemzése során Barro az alap- és középfokú képzésnek (az ide történő beiskolázás arányának) tulajdonított meghatározó jelentőséget (Barro, 1991), bár e direkt kapcsolatot a későbbi becslés kitágította és a kiterjedt alapfokú iskolázottságot a gazdasági növekedéshez valójában vezető magasabb iskolai végzettség közvetítő tényezőjének tekintette (Barro–Sala-i-Martin, 1995; Barro, 1997). Ugyanazon adatokból – a világbanki (korrigált és szűkített) adatbázis másodelemzésére építve – viszont a (belépési rátákkal mért) terciér oktatásnak a középfokúnál nagyobb és szignifikánsabb hatására is történt következtetés (Chatterji, 1998). E modellben a vizsgált országokban jellemző politikai jogok Gastil által készített hétfokozatú skálaértéke (Gastil, 1987) az oktatáshoz való hozzájárulás változójaként, mint magyarázó tényező jelent meg az elemzésben, azaz azt mondta ki, hogy minél liberálisabb az ország politikai rendszere, annál nagyobb gazdasági növekedés várható.

Az oktatás egyes szintjeinek a gazdasági növekedéshez való hozzájárulását három, egymástól szignifikánsan eltérő gazdasági fejlettségű országcsoportban<sup>7</sup> vizsgáló kutatás szintén arra az empirikus következtetésre jutott, hogy az oktatás és a gazdasági fejlődés között kimutható kapcsolat. A különböző oktatási vertikumoknak azonban eltérő szerepe van a gazdasági fejlettség szintje szerint: míg az alacsony fejlettségi szintű országokban az alapoktatásnak erőteljes, és a középfokú oktatásnak is érzékelhető a hatása a gazdasági növekedésre, az OECD országokban ez a felsőoktatás esetében mutatkozik. A felsőoktatás hozzájárulása a gazdasági fejlettség szintjének növekedésével erősödik. Így az LDC országokban – mint a szerzők hazájában, Görögországban – a felsőoktatás „előreszaladása” diszfunkcionális lehet; növeli a diplomás munkanélküliséget, ami negatívan hat a gazdaság fejlődésére. Ennek alapján tulajdonítanak a szerzők fontos szerepet az oktatási erőforrások különböző vertikumok közötti allokációja során a gazdaság fejlettségének figyelembe vételére (Petrakis–Stamatakis, 2002).

A gazdasági növekedésre ható tényezőkről való gondolkodásban – és ezek matematikai modelljeiben – a humán tőke lehetséges tényezői közül az iskolázottság mellett kiemelésre érdemes a felsőoktatáshoz is kötődő K+F szféra is. Romer modelljében az endogén fejlődés a kutatás-fejlesztésbe való befektetések által vonzott (az itt foglalkoztatottak számának növelését megcélzó) fizikai befektetések nyomán jön létre (Romer, 1990). Mankiw és munkatársai az embertőkét a fizikai tőkeállomány és a humántőke-befektetések arányával modellezték (Mankiw et al., 1992). Fontos felismerés volt magának a tanulási folyamatnak a humán tőke fejlődésében betöltött szerepe (Stern, 1991). A K+F mellett Romer később az állami közpolitikák gazdaságra való hatását is kiemelte (Romer, 1996).

A humán tőke fejlesztésében való állami, illetve kormányzati szerepvállalás a társadalmi berendezkedés jellege és az állam gazdasági részvétele szerint eltérő mértékben ugyan, de általánosan jellemző. Ez részben közvetett módon (az egyéni és vállalkozási döntések befolyásolásával), részben közvetlenül (munkáltatóként és az állami szintű közszolgáltatások fenntartásával) történik. Az állam részvételét az oktatásban közgazdaságilag döntően annak pozitív externális hozamai indokolják, amelyet Schulz és számos más szerző is kimutatott. A legfontosabb extern hatások egyrészt a reálszféra optimálisabb működésének elősegítésében jelentkeznak (a magasabb iskolázottsággal nő a dolgozók gazdasági változásokhoz, technológiaváltásokhoz szükséges adaptációképessége, a tőkepiacok működése kevesebb állami beavatkozást igényel), illetve az állami teherviselés csökkentettségében mutatkoznak meg (kevesebb szociális, egészségügyi, népjóléti és munka-

<sup>7</sup> A három csoport, amelyek mindegyikében 8–8 ország adataira építették az elemzést, a következő: élenjáró gazdaságú, újonnan fejlett gazdaságú, valamint fejletlen gazdaságú országok. A csoportok elkülönítésében a GDP, a fizikai tőkeállomány és az UNDP fejlesztési alap indexét használták.



nélküliségi kompenzációs kiadások igénye), amelyhez hozzájárul a működőképesebb demokratikus intézményrendszer s a közösségileg előállított közszolgáltatások nagyobb súlya is.

A közszféra felelősségére, illetve a piaci mechanizmusok korlátaira a társadalmi egyenlőtlenségek gazdasági kezelésében elsőként Samuelson mutatott rá (Samuelson, 1954). Ez a gondolat igen termékenyítően hatott az elméleti közgazdaságtan újabb, alternatív irányzataira, amelyekben a társadalmi szolgáltatások között az oktatás, ezen belül is a tömegoktatás jelentősége a gazdaságban való hasznosíthatóságán túlmutató, új értelemben került kifejezésre. E megközelítések között a szintén Nobel díjas Amartya Sen munkásságát érdemes kiemelni, aki az (alap)oktatás fejlesztésének társadalmi elkötelezettségét, s az államok ebben való felelősségét az egyéni szabadságok lehetőségének biztosítása felől értelmezi. Sen az egyének által birtokolt képességek fejlesztését a haszonelvű számítás által nem értékelt, sőt azzal összeütközésbe kerülő, ugyanakkor társadalmi elkötelezettségként kezelendő egyéni szabadságigények egyik legfontosabbikának tekinti. Az állami alapoktatás jelentőségét az egyének képességeinek fejlesztésében nem közvetlenül, illetve nem elsősorban az írás-olvasás kiterjesztésében látja – amelyet, mint India példáján keresztül bemutatja, a gazdasági és társadalmi igények nem feltétlenül támasztanak alá<sup>8</sup> –, hanem az e képességekre épülő kommunikáció lehetőségeinek fejlesztésében, amely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez nélkülözhetetlen egyéni szintű szabadságok lehetőségét bővíti (Sen, 1993).

Míg az eddig ismertetett elméletek és modellek mindegyikében elfogadott az oktatás, illetve az azt is magában foglaló szférák szerepe a gazdaság fejlődésében, az 1970-es években egy olyan elmélet körvonalai bontakoztak ki, amely ezt tagadja. A szűrőelmélet (screening theory) néven összefoglalt, nem kiforrott megközelítések képviselői szerint az oktatási rendszer nem járul hozzá a munkaerő teljesítőképességének növeléséhez. Az elmélet egyik értelmezése szerint az elért iskolai végzettség csupán jelzi a várható munkateljesítményt azzal, hogy információt nyújt (a gazdaság számára másként nem mérhető) tulajdonságokról és képességekről, továbbá lehetővé teszi ezek megfelelő elosztását. Ennek az értelmezésnek különböző formalizált modelljei is létrejöttek, amelyeknek sem az empirikus alátámasztása, sem a cáfolata nem történt még meg.<sup>9</sup> Az irányzat egy másik, matematikailag nem formalizált értelmezése szerint az elért végzettségek valójában a különböző foglalkozások megszerzésének, s az ezzel járó jövedelmi különbségeknek az elérését teszik lehetővé.<sup>10</sup>

Az oktatás és gazdaság kölcsönhatásáról három markáns szociológiai megközelítés – a funkcionalista, a konfliktus- és az institucionalista irányzatok – kritikai elemzése és saját empirikus vizsgálatok alapján von le oktatási rendszerelméleti következtetéseket Fuller és Robinson (Fuller–Robinson, 1992). E szerint a két szféra között van, de nem automatikus kapcsolat, amelyben meghatározott feltételek között mindhárom elméletnek van relevanciája.

Az első megközelítés, amely az oktatás fő funkcióját a társadalmi struktúra és tagoltság újratermelésében látja (Bourdieu, 1974, 1997; Bowles–Gintis, 1976), tagadja az oktatás gazdasági fejlődésben játszott szerepét, mivel nézete szerint épp e funkció akadályozza meg azt, hogy az oktatási rendszer a reálszférához kapcsolódjon. A legfőbb gátat a kulturális tökére épülő tananyag, az oktatáshoz való hozzájutás módjai (beiratkozási keretszámok, továbbhaladáshoz versenyvizsgák) és az oktatásnak a közigazgatási rendszerhez való közvetlen kapcsolódása jelenti. Mivel pedig a társadalmi újratermelés az oktatási rendszer tagolt részrendszereiben (elit- és tömegoktatás léte, különböző társadalmi csoportokat magában foglaló elkülönült iskolatípusok) valósul meg, e három tényező is a részrendszerek sajátosságai szerint alakul. Robinson és Fuller az elmélet érvényességének

<sup>8</sup> A nem európai fejletlen országokban a gazdasági növekedést támogató oktatáspolitikák hagyományosan a felsőoktatás fejlesztésének stratégiáját követik, az alapoktatás kiépítésének mellőzésével. Ez utóbbiban – a politika alkalmazóinak érvei szerint – az erőforrások hiánya mellett a csekély társadalmi igények is szerepet játszanak.

<sup>9</sup> Stiglitz modelljének ismertetését lásd Varga, 1998: 96–99. o.

<sup>10</sup> Ezt az irányzatot önálló elméletként is idézi a szakirodalom, credentialism (bizonyítványkórság) néven.



korlátozásával azt állapítja meg, hogy az oktatás gazdasági növekedésre gyakorolt hatása annál kisebb, minél erősebb abban a társadalmi tagozódás újratermelését végző funkció.

A (közgazdasági szűrőelmélet második értelmezéséhez kapcsolható) konfliktuselmélet alapján az oktatásban elért magasabb iskolai végzettségnek csupán a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma lényegében indifferens (Collins, 1979). A státusverseny az oktatásnak a reálszféra igényeitől elszakadó expanziós spirálját indítja be, amely így szükségképp az oktatás színvonalának csökkenésével jár. A Rubinson és Fuller-féle kritikai elemzés szerint az összefüggés azzal a megszorítással igaz, hogy mennél meghatározóbb az iskolázottság emelkedése mögött a státusokért folyó verseny, annál gyengébb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása. Ez általában a laza politikai szabályozással működő tömegoktatási rendszerek jellemzője.

Az institucionalista irányzatú humántőke-elméletek szerint – a szerzők által korlátozott érvényesség alapján – az oktatás pozitív gazdasági szerepe akkor és annyiban érvényesül, ahol és amennyiben a „tudástermelés” a gazdaságban hasznosítható. Ennek érvényesüléséhez azonban Rubinson és Fuller szerint arra is szükség van, hogy a releváns tudást a gazdaság befogadja, illetve hogy szoros kapcsolat legyen az oktatás és a reálszféra között.

A szerzők szerint az oktatás gazdasági növekedéshez való hozzájárulása végül is attól függ, hogy milyen mértékben érvényesülnek a fenti három irányzatban megfogalmazott jellemzők az adott, konkrét feltételek között. Hipotézisük igazolására különböző országokban végzett empirikus kutatások eredményeit használják fel; azokat egy, a gazdasági növekedéshez maximálisan hozzájáruló oktatás „ideáltípusának” modelljéhez viszonyítva.<sup>11</sup> Az optimális modellben (1) a munka-erőpiaci igényekhez optimálisan alkalmazkodó oktatási kínálat, (2) az oktatás (egyenletes) minősége, (3) a gazdaság elvárásait tükröző, gyakorlatias tananyag, (4) az oktatási rendszer kimenetének a kapcsolódó rendszerekkel való harmóniája, valamint (5) a gazdaság oktatási rendszer felé működő visszacsatolási mechanizmusai jellemzők. Az elemzésre került hat ország különböző időszakokban megfigyelt jelenségei alapján az oktatásnak a gazdaság fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban a szerzők az alábbi megállapításokat teszik:

(a) Az oktatási kínálat mennyiségi növekedése (a beiskolázás) növeli a gazdasági kibocsátást, de ez a hatás (b) olyan mértékben gyengül, amennyire a tanulólétszám növekedésében a státusverseny erősödik, viszont ez (c) olyan mértékben nő, amennyire a beiskolázásban megjelennek a gazdaság szükségletei. Azaz (d) a beiskolázás mértékének a gazdasági növekedést megelőzően el kell érnie egy küszöbértéket, amelyre az épülhet. (e) A társadalmi hovatartozás újratermelésének rendszere gyöngíti az oktatásban való részvétel növekedésének hatását a gazdasági fejlődésre (mivel az elit, vagy középosztályi oktatásban ez nem érvényesül). (f) Az iskolák minősége – amely a tagolt oktatási rendszer egyes rétegeiben eltérő mutatókkal írható le<sup>12</sup> – jelentős hatással van a gazdasági növekedésre. (g) A minőség hatása különösen erősen függ az adott szintre való beiskolázás mértékétől; ez a tömegoktatási alap- és középfokú oktatásban erős, az elit középfokú- és a felsőoktatásban viszont a szerzők szerint nem mutatkozik. (h) A kis beiskolázási arányú elitképzés is hozzájárulhat azonban a gazdaság növekedéséhez, amennyiben szorosan kötődik a gazdasághoz. (i) A tananyag akkor képes hatni a gazdasági növekedésre, ha modern és tudományosan megalapozott. (j) Az oktatás hatása a gazdasági növekedésre az oktatási vertikumok és a gazdaság különböző szektorai közötti összhang függvénye (amely igen különböző szinteken valósulhat meg).

A szerzők mindhárom megközelítésben kulcskérdésnek tekintik az oktatási rendszernek a gazdasági szférához való kapcsolódását. A gazdaságnak az oktatás felé történő visszacsatolási mechanizmusaival kapcsolatban azonban nem szereztek empirikus bizonyí-

<sup>11</sup> Az országok és az elemzésre került időszakok a következők: Amerikai Egyesült Államok, 1890-1970 (Walters-Rubinson, 1983, Rubinson-Ralph, 1984), Németország, 1850-1975 (Garnier-Hage, 1990), Franciaország, 1825-1975 (Hage et al, 1988), Mexió, 1888-1940 (Fuller et al, 1986), Korea, 1955-1985 (Jeong, 1988) és Taiwán, 1951-1985 (Armer-Rubinson, 1988).

<sup>12</sup> Az alapoktatásban például az írni-olvasni tudással, az alapvizsgát teljesítők számával, a felsőoktatásban a végzeteknek a beiratkozottakhoz viszonyított arányával stb.



téket; ehelyett a lehetséges visszacsatolási-koordinációs mechanizmusok előnyeit és dilemmáit vetik fel. Nézetük szerint piaci típusú visszacsatolás során a béreknek van orientáló szerepe a tanulás vállalását illetően. E mechanizmus egyik problémája azonban, hogy a tanulási igények önmagukban gyakran nem képesek hatást gyakorolni az oktatás szerkezetére. Ehhez tehát – a politikai tényezők szerepének felismerésére építve – külső politikai beavatkozásra van szükség, amely viszont nem garantálható, másfelől egyéb problémákat szül.<sup>13</sup> A piaci feed-back másik veszélyének a szerzők a státusverseny felerősödését tartják, amely a gazdaság igényeinél nagyobb méretű oktatási rendszert hozhat létre, s így szükségképpen elszakad attól. Az oktatáshoz és a gazdasághoz egyaránt kötődő központosított intézményt a bürokratikus visszacsatolás képes létrehozni, aminek előnye az oktatási kínálat, a tananyag és a minőség szükségletek szerinti meghatározása, hátránya viszont az állami igények pri-mátusa a piaciak felett, a „bizonyítvány-kórság” és az oktatás társadalmi struktúrát újratermelő szerepének erősödése, amelyek gátolják az oktatási outputok gazdasági érvényesülését.<sup>14</sup>

A humántőke-termelés oktatási tényezőjét a gazdasági növekedéshez való hozzájárulás szempontjából vizsgáló, fent áttekintett elméletek és kutatások többségének fókuszában a potenciális munkavállaló egyén áll, azaz kimondva vagy kimondatlanul az individuális munkaerő elméletéből (vagy metaforájából) indulnak ki. A társadalmi lét azonban – még a munkavégzés keretein belül sem, de azon kívül még kevésbé – szűkíthető le az egyénre. A humán tényező tőke-jellegétől az emberi erőforrásokhoz vezető fogalmi átalakulásban jelentős szerepe van azoknak a megközelítéseknek, amelyek a fogalmat már nem csupán az individuális szinten értelmezik, hanem kiterjesztik az emberi együttélés különböző társas-társadalmi szintjeire.

A nem individuális szintű humántőke-fogalom kiterjesztésében a *kumulatív okság elmélete*, az *endogén növekedés modellje* és az *új növekedési elméletek* hoztak markánsan új szempontokat. Ezek a – konvergenciaelméletek kritikai reflexiója nyomán született – elméletek a korábbiaktól eltérő tényezőkre irányították a figyelmet: a térségek fejlődésére ható öngerjesztő folyamatokra (Myrdal, 1957), az externáliák szerepére (Matsuyama, 1991; Romer, 1996), valamint megalkották feltevésüket a nem csökkenő skálahozadékról. Az emberi tőke-elméletek regionális vonatkozásait illetően kiemelt fontossága van a spillover hatások felismerésének, amely a magasabb iskolázottságú (és általában fiatalabb) népesség nagyobb mobilitásából fakadóan ad versenyelőnyt a befogadó térségeknek.<sup>15</sup> Számos modellben fontos magyarázó tényezőként jelenik meg az innováció is, amelynek területi terjedése kulcsszerepet játszhat a divergens fejlődésben. Az embertőke produktivitása szempontjából a legfontosabb e tényező környezeti összetevőinek a felismerése, valamint a – szintén kollektív módon létrejövő és értelmeződő – úgynevezett tacit tudás fogalmának kidolgozása és szembeállítása a specifikált, de nem beágyazott tudással. A japán gazdaság versenyképességében a közösségi tanulás és ennek szintén társadalmiasult visszaigazolása a tudásgazdaság kialakuló új paradigmája szempontjából bizonyult alapvető felismerésnek (Nonaka és Takeuchi, 1995).<sup>16</sup>

A társas-társadalmi tanulásnak a közvetlen munkaerőpiaci, reálgazdasági érvényesülésen túlmutató, immár a társadalmi kohézió szempontját is figyelembe vevő értelmezésében kiemelt jelentősége van annak a progresszív – policy-irányultságú – iskolának is, amely a *tanuló régiók elméletét* és az ehhez tartozó nemzetközi praxist<sup>17</sup> hozta létre. A témát áttekintő és elemző szerzők a tanuló régió paradigmáját (TRP) az evolúciós gazdaság-elmélet, az ezzel kapcsolatban álló schumpeteri innovációelmélet és a gazdaságföldrajzból önálló

<sup>13</sup> Így a politikai szférának a piaci mechanizmusokat gyöngítő hatását.

<sup>14</sup> A szerzők problematikusnak tartják az oktatási rendszerek nemzetközileg univerzalizálódó modelljét is, amely – bár erre nem utalnak – a konkrét földrajzi és kulturális tér adottságainak fontosságára hívhatja fel a figyelmet.

<sup>15</sup> Így az oktatáshoz hozzájáruló térségek elvesztik befektetésük hozamát. Magyarországon, ahol a népesség térbeli mobilitása általában alacsony, ez viszonylag szűk kör. A gazdaságilag ma még nem dinamizálódott térségek kényszer-megtartó ereje ezért – a felzárkózás közeli lehetősége esetén – növeli a humántőke-potenciált

<sup>16</sup> E helyen eltekintek attól, hogy Japán más civilizációs-kulturális körbe tartozik, mint Európa vagy Észak-Amerika, ahol az individuum fogalmának más a kontextusa.

<sup>17</sup> Ennek fő motorja az OECD.



diszciplínává alakuló regionális közgazdaságtan „házassága gyümölcsének” tekintik (Rutten–Bakkers–Boekema, 2000).<sup>18</sup> Más szerzők egészen A. Marshallig vezetnek vissza ennek a pragmatikus irányzatnak az elméleti alapjait (Hospers–Beugelsdijk, 2002). Véleményem szerint a tanuló régió megközelítés a fentiek mellett a növekedési pólusok elméletére (Perroux, 1972), illetve gyakorlati hasznosításának (a mesterségesen létrehozott növekedési góccok kudarcának) tapasztalataira is épít. A tanuló régiók<sup>19</sup> fogalma első közelítésben a földrajzilag együtt élők kölcsönös és interaktív tanulási folyamatára utal, amelyben a tudások olyan komplex és dinamikus cseréje jellemző, amely új minőséget hoz létre. A szervezeti és technológiai tanulásnak az agglomerációkon belüli gazdaság- és társadalomfejlesztő hatása két tényezőre vezethető vissza: a helyi gazdaságon belül elengedhetetlen információcserére, valamint a kereskedelmi viszonyokon kívüli kölcsönös függő-ségek koordinációjára, amely a munkaerőpiacon kívül magában foglalja a térségi konvenciókat, értékeket és normákat is, és amely kihat a vállalkozásokra, a közszférára és a civil életre egyaránt. Mindezek mint régió-specifikus kompetenciák értelmezhetőek és hozhatnak létre tartós versenyelőnyt. A tanuló régió fogalma a lokális és a globális gazdasági és társadalmi tér kettősségén, illetve a tanulás e kettős kötöttségben való felfogásán nyugszik. A tanuló régió paradigma szerint értelmezett humán tényező fogalom túlmutat a makroszintű elméletek gazdaságközpontú és egyénekben megjelenő tőkeértelmezésén.

Bár a tanuló régiók komplex, közvetlen és közvetett módon járulnak hozzá a társadalmi-gazdasági fejlődéshez, a paradigma idézett elemzői szerint ennek kockázatai is vannak. Az egyik fajta veszély a szerzők szerint akkor következhet be, ha az elmélet olyan kormányzati vagy más ideológia eszközévé válik, amely gazdaságfejlesztés helyett használja a tanuló régió paradigmát, illetve lebecsüli a gazdaságfejlesztés társadalmi előrevívő hatásait, s kizárólag a társadalmiságban rejlő erőkre számít. Egy másik – az előbbihez közvetetten kapcsolódó – probléma az lehet, ha a TRP – más alternatívák mellőzésével – munkahelyek elvesztésével járó gazdasági fejlődéshez vezet (Massey–Meegan, 1992).

Más szerzők a tanuló régió paradigmának – s az ennek a gondolatkörnek a keretében értelmezett egyéb regionális fejlesztő politikáknak – más korlátait hangsúlyozzák. Hospers és Beugelsdijk a regionális klaszterek gazdaságfejlesztő kormányzati politikai eszközként való alkalmazásának fő problémáját abban a paradoxonban látja, amelynek lényege, hogy míg a gazdaság- és társadalomfejlesztés sikerességében egyre inkább az egyedi sajátosságok és kvalitatív tényezők szerepére tevődik a hangsúly, a javasolt és leggyakrabban alkalmazott policy-eszközök<sup>20</sup> egyes régiók fejlesztésében bevált típus-modellekre épülnek (Hospers – Beugelsdijk, 2002). Ugyanakkor a szerzők szerint a valójában három, „benchmark”-nak tekintett régiófejlesztési modell (Emilia-Romagna, Baden-Württemberg, Silicon-Valley) sikerében döntően olyan specifikumok játszottak szerepet, amelyek nem másolhatóak. Közülük két dimenziót hangsúlyoznak. Mindenek előtt a helyi-regionális kultúra<sup>21</sup>, a normák és értékek mellett a társadalmi konvenciók, valamint a bizalom<sup>22</sup> szerepét, amelyet a társadalmi tőke integráns részének tartanak, s amely nélkül a fejlesztés olyan felemás eredménnyel jár, mint a „katedrális a sivatagban”.<sup>23</sup> Másrészt a politikai intézmények szerepét, amely jelentősen hozzájárul a regionális klaszterek építésének sikeréhez vagy kudarcához.<sup>24</sup> Mindemiatt a szerzők szerint a regionális klaszterépítésben, illetve a tanuló régiók modellje

<sup>18</sup> Az elmélet létrehozásában Morgan (1997), Storper (1997), Cook és Morgan (1998) hozzájárulása emelhető ki.

<sup>19</sup> A többes számot a fogalom mögött álló jelenség diverzifikáltsága miatt tartják a szerzők szükségesnek.

<sup>20</sup> Ezen, a nemzetközi szervezetek (OECD, EU) gyakorlatában használt eszközöket („best practices”, „benchmarking”) a tanulmány szerzői szerint az elméleti szakemberek része is hajlamos „mantrá”-nak tekinteni.

<sup>21</sup> A társadalmi tanulás lehetőségeinek kulturális alapjait Rose írta le (Rose, 1993).

<sup>22</sup> A bizalomnak mint a helyi társadalmi tőke fontos elemének építését, s ennek a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben való sikeres alkalmazását mutatja ki egy Európai Unió által támogatott projekt alapján készült angliai esettanulmány is (Hibbit–Jones–Meegan, 2001).

<sup>23</sup> A szerzők megjegyzik, hogy ez a gondolat már A. Marshallnál is megjelent az „ipari atmoszféra” fogalmában.

<sup>24</sup> Az olasz régióban a balközép kormányzat szociális hálóját és üzleti szolgáltatásfejlesztő tevékenysége, az USA régiójában a laissez faire politika és a turizmus támogatása, a német példában pedig az erős tartományi autonómia, amelynek köszönhetően az oktatás, a K+F és a technológia-politika rugalmasan alkalmazható volt.

alkalmazásában korlátozottak az alkalmazási lehetőségek. A policy számára figyelembe veendő főbb konklúziók a következők: (a) az egyedi és sajátos stratégiák minél szélesebb körének kidolgozása; (b) ezeknek a létező struktúrákra és kultúrára való alapozása; (c) az úgynevezett „best practice” másolása helyett a kipróbált és bevált eszközök ötlettáráként való alkalmazása; (d) a fejlesztések új kombinációinak létrehozása.

A korábban idézett, a tanuló régió paradigmát elemző tanulmánykötet is kiemeli, hogy a tanuló régiók nem csupán és nem elsősorban olyan globális gazdasági versenyképességű térségeket kell, hogy jelentsenek, mint a Szilikon-völgy, hanem eltérő gazdasági-társadalmi környezetek immanens adottságait versenyelőnyre transzformálni képes régiókat. Az összefoglaló tanulmány szerzői azt is hangsúlyozzák azonban, hogy ezt a humán potenciálhoz igen szorosan kötődő tulajdonságot csak hosszú távú fejlődés keretében lehet értelmezni. E folyamatban pedig az adott időszakban közvetlenül nem érdekelt gazdaság szereplőinek is aktív szerepet kell vállalniuk a térségben a tudáshoz való jutás, a tanulás iránti készség és a megszerzett tudás alkalmazhatósági feltételeinek megteremtésében. A köz- és a magánszféra közös céljai érdekében ez megosztott felelősséget kell, hogy jelentsen. A tanuló régiók elméletét és praxisát elemző kötet záró fejezete a TRP-hez tartozó gondolkör továbbgondolásának fő irányait az alábbiakban foglalja össze (Rutten–Bakkers–Boekema, 2000):

1. *Tudás, innováció és tanulás.* A régió stratégiai tudásainak azonosításával kapcsolatban a japán vállalatok innovációt dinamizáló tudásdefiníciójának ismerete alapvető (Nonaka–Takeuchi, 1995). Ez a tanulás folyamatában megszerzett új tudáskombinációk, valamint azok a mindennapi, józan észen alapuló „gyalogos” tudások azonosítását és fejlesztését jelenti, amelyek a magas szintű technológiai tudás mellett érzékelhető hatást gyakorolnak az innovációk létrejöttére, de még inkább annak terjedésére.

2. *Globális és lokális kölcsönhatások.* Ahogyan a globalizáció nem jelenti a „földrajz végét” (Storper, 1997), az innovációk is mindig konkrét földrajzi térben jönnek létre, és facilitáló hatásuk fontos a térség egészének gazdaság- és társadalomfejlődésében. A globalitás lehetőségeinek kihasználása, valamint a helyi adottságok és sajátosságok közötti kölcsönhatás-rendszer formáinak, módjainak feltárása a tanuló régió-paradigma fontos dimenziója.

3. *Az új kormányzati struktúrák szerepe.* Ahogyan a tudásközpontú gazdaságban a tanulás kiterjesztésével hálózati gazdaság jön létre, amelyben természeténél fogva a tudáscsere közege is a „networking”, a TRP lehetőségei és e működésmód megjelenése a kormányzásban – a hálózati kormányzás – közötti kapcsolódás a tanuló régiók fejlődésének fontos tényezője. A szerzők szerint a „public” és a „private” viszonyok közötti határok elmosódása, továbbá a közösen vállalt feladatok következtében a tudástársadalomban újfajta felelősségmegosztás (valamint ennek adekvát eszközei és módszerei) alakulnak ki; ezek a tanuló régiók lényegi attribútumai és további tanulmányozásra érdemesek.<sup>25</sup>

4. *A TRP társadalmi dimenziója.* E dimenzióba – amelyre a tanulmány írói szerint egyre inkább figyelmet kell fordítani – a tudásgazdaságban beletartozik az egyes dolgozók életviszonyainak és életminőségének kérdése, a munkanélküliek aktiválási stratégiái és a munkaerőpiacról kiszorultak potenciáljának hasznosítása, amely az adott térségben és adott időszakban nem mindig lehetséges pusztán álláshelyek teremtésével. Mindez egy új komplex regionális innováció-politika körvonalait írja körül.<sup>26</sup>

Annak belátásához, hogy az emberi tényező értelmezése kikerült a gazdasági tökefogalom, valamint a kizárólag munkaközpontú értelmezési keretből, érdemes kilépni az elméleti kontextusból, és utalni a társadalmi valóság folyamatira is. Ez annál is inkább kínálkozik, mert a problémakör elméleti fejlődését mindvégig befolyásolta a gyakorlati alkalmazhatóság igénye. Mint ismert, a humántőke korábbi közgazdasági elméletei a gazda-

<sup>25</sup> Az új regionális politika egy példjaként a szerzők a kis- és középvállalkozások térségi, a tudás-infrastruktúra nemzeti vagy a feletti szintű koordinációjára vonatkozó javaslatukat fogalmazzák meg.

<sup>26</sup> E gondolatnak a közoktatás szempontjából kettős jelentősége lehet. Egyrészt a közoktatás mint helyi-területi társadalmi szolgáltatás életminőséghez kapcsolódó dimenziójában, másfelől magának a közoktatási rendszernek az innovációs potenciáljában, amely a nem munkaerőpiacon levő társadalmi csoportokat is érinti.



sági teljesítmény alakulásának a fejlett és fejletlen államok közötti eltérő ütemében látták a konvergencia lehetőségét, amely az alacsonyabb szintű gazdaságok magasabb humántőke-beruházásaival, s azok növekvő hozadékával számolt, ami a másik oldalon – a racionális közgazdasági logika szerint – a magasabb szintű gazdaságokban (a hozadékráta romlása miatt) csökkenő tendenciájú beruházásokkal kellett volna, hogy együtt járjon. E ráfordítások azonban a fejlett országokban is nőttek; erről tanúskodik az oktatási expanzió, a jóléti rendszerek – egészségügy, nyugdíjrendszer, szociális háló – kiépítése, és viszonylag hosszú ideig való működtetése. Ezek is közrejátszottak a tercier szektor fejlődésében, majd a kvaterner szektor kialakulásában, s abban, hogy a tömeges munkaerő-kereslet a magasabb tudásszintek felé tolódott el. A gazdaságszerkezettel párhuzamosan átalakuló társadalomszerkezetben viszonylag széles társadalmi közép jött létre, amelynek amerikai modelljét a gazdasági versenyben nyertesek arányának bővülése és a társadalmi leszakadás meritokratikus kezelése jellemezte, míg az európai modelleket a piaci verseny mellett a társadalmi szolidaritás különböző formáinak működtetése.<sup>27</sup>

A fejlett gazdaságú, technológiailag magas szintű jóléti államok ugyanakkor ebben az időszakban jutottak el a munkaerőhiány állapotából a munkaerő-főlősleg állapotába. Ez két okra volt visszavezethető: a munka termelékenységének növekedésére (beleértve ebbe a technológiai fejlődést) és a munkaerőpiac nemzetközi kiszélesedésére.<sup>28</sup> Mindez kényszerűen átformálta – mégpedig paradigmatis módon – az emberi tőke hagyományos felfogását is azzal, hogy az emberi tényezőt már nem kizárólag a munkaerőpiac szempontjából volt kénytelen számba venni. Önmagában azonban ez még nem vezetett el a humánerőforrás-fogalom olyan mértékű kitágításához, amely az emberi tényezőnek a társadalmi élet valamennyi színterén egyaránt jelentőséget biztosított volna. E komplex megközelítés a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió együttes igényének megfogalmazásával vált dominánssá, amely akkor következett be, amikor az Európai Unió bővítése(i) mellett annak „mélyítése” is megkerülhetetlen feladattá vált. A gazdasági és szociális kohézióknak a „méltányosság, az igazságosság és a szolidaritás elveinek érvényesítésével”<sup>29</sup> való erősítése olyan célkitűzés, amely az EU tagjait jelentő nemzetállamok demokratikus legitimációs keretben nagyrégióvá alakuló gazdasági és társadalmi terének specifikus jellemzője. Bár közvetlenül kapcsolódik a gazdaság fejlődéséhez, ezen belül is a foglalkoztathatóság javításához, egyfelől egy alulról építkező társadalmi térben tétéleződik, s ezzel a gazdaságon túlmutató hatással bír, másfelől számos, a társadalmak életét átfogó tevékenységet legitimnek tart és támogat, beleértve a munkavégzés lehetőségeinek hiányában fennálló – köztes vagy tartós – szakaszok egyéni és közösségi fejlesztésének különböző formáit, a családi élet társadalmilag integráló funkcióinak gyakorlását, az etnikai, faji integrációt, sőt a munkavállalási kor utáni aktív élet fenntartásának formáit és a rekreációs tevékenységeket is.

A fenti áttekintés alapján a humán tőke és a humánerőforrás-fogalom fő megközelítésbeli különbségét abban látom, hogy az előbbi az individuális munkaerőpiaci szereplőkre és a beruházás-megtérülés logikára (valamint annak mérhetőségére), az utóbbi inkább a társas viszonyok között értelmezett emberi potenciálra épül, amelynek hasznosulása kvalitatív és puha tényezőkön is múlik. A humánerőforrás-fejlesztést a hasznosulás hosszú távú megtérülésének elismerése, a nem közvetlen megtérülés legitimitása jellemzi. Másfelől a humántőke fogalom közvetlenül a reálgazdasághoz, s annak rövid távú működéséhez kapcsolódik, míg a humán erőforrások értelmezése a tágabb társadalmi kontextusba ágyazott, annak egészét fejlesztő gazdaság hosszabb távú alakulásához, amelybe a munkavégzésen kívüli emberi tényezők is beletartoznak.

<sup>27</sup> E disszertáció kereteit mesze meghaladja e két modell különbségeinek komplex elemzése. Érdemes azonban kiemelni a kultúra szerepét a két társadalom fejlődésének történetileg eltérő alakulásában.

<sup>28</sup> Ez a főképp kis hozzáadott értékű tevékenységeket olcsóbb munkaerő-költségű országokba helyezte át.

<sup>29</sup> Az EU strukturális és kohéziós politikájának céljait, feladatait és eszközeit a maastrichti Európai Uniói Szerződés fogalmazza meg.

Ezt a fogalmi átalakulást erősítette a *fenntartható fejlődés* problémakörének előtérbe helyeződése is (Brown, 1981; Brundtland, 1988; Carson, 1995). A fenntartható fejlődés – amely markánsan új kihívást támasztott a posztindusztriális fejlődési szakaszba jutott gazdaság felé – az egyoldalú mennyiségi növekedés mögötti veszélyek felmutatása mellett ráirányította a figyelmet a gazdaság és társadalom tágabb perspektívájú és tudatos alakításának kvalitatív elemeire, komplex változási igényeket fogalmazott meg a reálszférában és a társadalomban zajló folyamatokkal kapcsolatban. Mindezek átértékelték a korábbi humántőke-fogalomba tartozó emberi képességek és produktív ismeretek jelentős körét is; annak egyes elemeit leértékelték, másokat, mint korábban figyelembe nem vett tudástartalmakat és képességeket – individuális belátás, közösségi alkalmazkodás stb. – hívtak elő és fogadtattak el relevánsnak. A humán erőforrások számos, főleg kvalitatív eleme a fenntartható fejlődés előfeltételeinek tekinthető. A fenntartható fejlődés ugyanakkor olyan komplex keretek közé helyezi a társadalmat, amelyben a humán erőforrás még inkább kitüntetett (bár ma még pontosan nem körülhatárolható) szerephez jut.

A humán erőforrás ugyan *univerzális kategória*, de valamennyi konkrét megjelenési formájában *kulturálisan kötött*. E kontextusban egyfelől a humán tényező fizikai térbeliséggel, másfelől a virtuális valósággal kapcsolatos dimenziói érdemesek a figyelemre.

A mai világ gazdaságot közhelyszerűen a globalizáció térhódításával szokás jellemezni. Ez részlegesen igaz, de nem utal arra, hogy a globális alatti szinten – a Huntington által divatba hozott fogalommal – több, eltérő civilizációval jellemezhető szint van (Huntington, 1998). Az emberi erőforrások elsődlegesen az egyes civilizációkban-kultúrákban generálódnak, értelmeződnek, kerülnek hasznosításra és bontakoztatják ki (addig nem is pontosan beazonosított) potenciáljukat. S ez a hatás a családi szocializációnak az adott civilizációban modális típusától az iskolarendszeren át a vállalati világig terjed. A nemzetállami szint csak a nagy civilizációkon belül jelent egyedi variánst, s tagolódik tovább régiók, térségek, települések szerint. Az Európai Unió gazdasági-társadalmi fejlődés a huntingtoni értelemben vett európai civilizáció egyik lehetséges modelljeként értelmezhető, amelynek euro-regionális, nemzetállami, s azon belüli eltérései minőségükben kisebb súlyúak, mint a köztük levő civilizációs „közös”-ségek. Ugyanígy, az emberi tényező leíró jellemzői, összetételük, működésmódjaik, hasznosíthatóságuk és fejleszthetőségük igen tagolt, de e diverzifikáltság mögött az azonos civilizáció teremti meg a közös értelmezési keretet.

A humán erőforrások kulturális kontextusának másik dimenziója ezen erőforrások megjelenésének, hasznosíthatóságának és fejleszthetőségének térbeli kötöttsége vagy kötetlensége. A XX. század technológiai fejlődése szinte exponenciális módon nyitotta meg azt a lehetőséget, hogy az „emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje” elszakadjon a fizikai tértől. Az információs társadalomban a tanulás, a munkavégzés és a szabadidő-eltöltés színterei teljesen külön válhatnak az egyén életének fizikai helyétől, s messze túlmutathatnak az ott elérhető lehetőségeken. Az információs- és kommunikációs technológiák (ICT) az egyének, a lokális közösségek, a gazdálkodó szervezetek és az államalakulatok létmódját átalakító, az emberi erőforrások szempontjából lényeges változásokat generálnak. Az ICT alapján folyó kommunikáció – és az e kultúrát involváló hálózati működésmód – alkalmazása az emberi potenciálok megsokszorozásának, hiánya viszont a gazdasági versenyképtelenség és a társadalmi integráltság elvesztésének veszélyét rejti magában.

Az emberi tőkétől a mai humán erőforrásokig terjedő ív felvázolása során még egy, a közgazdaságtantól látszólag távolabb álló társadalmi folyamatra érdemes röviden figyelmet fordítani, amelynek véleményem szerint az európai, s ezen belül a magyar társadalom témánka illető fejlődésében kiemelt jelentősége van. Ez – az oktatás, illetve azon belül is a közoktatás szempontjából kitüntetetten fontos – folyamat az *állam szerepének* XVIII. századi európai átalakulása, a modern európai nemzetállamok létrejötte, s ennek keretében a nagy



állami ellátó (és elnyomó) rendszerek létrehozása.<sup>30</sup> Az egyén, a társadalom és az állam közötti kapcsolatok újragondolásáról egyfelől a felvilágosodás eszmeköre, illetve a francia forradalom, másfelől a – főképp porosz és Habsburg – abszolút monarchiák gyakorlata tanúskodik. A „közjót” (s nem csupán a gazdaság fejlődését) szolgáló intézmények fenntartásának állami felelőssége és az állampolgárok ezzel kapcsolatos kötelezettségeinek egyidejű megfogalmazása – az iskolába járás, a katonaság, deviancia esetén a börtön kényszere – a korábbi társadalmakétól markánsan eltérő viszonyokat hozott létre az állam és az egyének, családok között.<sup>31</sup> Mindezek egyfelől egyfajta, s immár nem csak kiválasztott szűk rétegeket érintő társadalmi integráció szükségességének felismeréséről tanúskodnak, másfelől számottevő szerepük van a közép-, illetve közép-kelet-európai XIX. századi, megkésett kapitalista gazdaság kibontakoztatásában<sup>32</sup>; az elemi ismeretek tömeges átadásán túl a tanulási- és munkakultúra, s még inkább a társadalmi konformitás hatékony megalapozásán keresztül. Az európai tömegoktatási rendszerek fejlődése, s a rájuk épülő többlelépéses oktatási expanzió mint egy következő gazdasági fejlődési lépcső potenciálja, amely a XXI. század küszöbére a korosztályok döntő részét a tudásgazdaságban elvileg alkalmassá teszi a humán erőforrástól elvárt képességek birtoklására, e nagy rendszerek korai kiépítettségének és (erőszaktól sem mentes) elterjedésének köszönhető.<sup>33</sup>

Az állami tömegoktatási rendszer az egyén mikro- és makrotársadalmi integrációja megteremtésének egy, intézményesen egyik legfontosabb színtere. Az egyének társas és társadalmi integráltsága magában foglalja a rendszerszintű integrációt – amely döntően személytelen erők külsődleges hatásaiból tevődik össze, ugyanakkor széles a hatóköre – valamint a szociális integrációt, amelyet a személyes-társas döntések hálója, azonban szűkebb érvényesség jellemez (Lockwood, 1963). Mindezek fenntartó mechanizmusa a szocializáció, amely „a társadalmiság egyfajta létformája” (idézi Somlai, 1997: 15. o.).

A szocializáció plurális kategória, érvényessége relatív és magában foglalja a választás vagy elutasítás lehetőségét. A folyamat alakulásának természetes velejárói ezért a konfliktusok és kompromisszumok, amelyben az integrációval ellentétes folyamatok (a „szocializáltak” oldalán nonkonformizmus, deviancia, a másik oldalon stigmatizáció, szegregáció, stb.) is beletartoznak, amelyek visszahatnak a teljes folyamatra és a szereplőkre. A modern társadalmakban az alternativitás a társadalmi integráltság egyidejűleg különböző formáit, fokozatait és módjait – az azonosulást, a distanciát vagy az elutasítást – egyaránt magában foglalhatja. Egy konkrét térség adott időszaki társadalmában ezek készlete általában kötöttebb, mint a társadalom egészében. A szociális kompetenciák viszont a különböző szocializációs modellek közötti átjárást és a (mikrotársadalmi) kooperáció lehetőségét foglalják magukban.<sup>34</sup>

Egy térség humánerőforrás-fejlesztési potenciálja végső soron tehát az ott élő lakosság komplex társadalmi szocializációs folyamatával közelíthető meg, amely az egyéni, csoport- és intézményes tevékenységek együttes interakciós közegében érvényesül. A mai társadalmakban különös jelentősége van a térbeliség fizikai korlátain átnyúló interakcióknak és ágenseinek (tömegmédiумok, internet), amelyek a fizikai térbeli kötöttségek bizonyos lazulását eredményezhetik, esetenként azok meghatározó voltát is megkérdőjelezhetik.

<sup>30</sup> E rendszerek kialakulására egyéb elméletek is ismereteseek. Így a tömegoktatás létrejöttét lehet kötni a XVI-XVII. századi kulturális és vallási átalakulásaihoz, vagy a korszak kereslet-kínálati viszonyainak átalakulásához (magasabb szintű munkaerő iránti igény; könyvnyomtatás mint kereslet-támasztó eszköz) (Halász, 2001).

<sup>31</sup> Ez az egyének feletti kontroll erősödését is magában foglalta, amelyet érzékeltesen mutat be Foucault (Foucault, 1990).

<sup>32</sup> Hasonlóan ahhoz, ahogy ez az – időben jóval későbbi – „gazdasági csoda” országaiban is történt.

<sup>33</sup> Természetesen míg rendszer-szinten ez a tömegoktatást egy entitásként kezelhető, a valóságban igen differenciált belső struktúrával rendelkezik.

<sup>34</sup> Az érdekelték közötti együttműködés, a kooperációk és koalíciók alapvető fontosságúak a régióépítésben, s ennek érvényesülését a regionális fejlesztés támogatási rendszere is feltételül támasztja (Horváth, 2000b).



## 1.2 Humánerőforrás-fejlesztés a közoktatásban

A fentiekből adódóan a humánerőforrás-fejlesztés szempontjából a közoktatás értelmezési keretében a komplex társadalmi szocializáció folyamatának kiemelt fontossága van. Ami a szocializációs folyamat „eredőjeként”<sup>35</sup> az egyén oldaláról annak a különböző mikro-, mezo- és makro-társadalmi integráltságát, annak különböző mintáit mutatja, a társadalom oldaláról annak kohézióját fejezi ki. A társadalom kohézióját az egyéni integrációk olyan együttese teremtheti meg, amelyeknek mintázatait és ezek együttesét a társadalom elfogadja, illetve amelyek nem veszélyeztetik alapvetően a társadalom működését.

A modern társadalmakban a szocializációs folyamatokban részt vevő széles intézményi kör (család, kortárscsoport, iskola, médiumok, stb.) egyike az iskola. A társadalom-fejlődéssel együtt járó funkcionális differenciálódás időről időre átrendezi a szocializáció meglévő intézményrendszerét, kihat annak vertikális és horizontális tagolódására, az intézmények közötti funkciók és szerepek alakulására, valamint a közöttük levő koordinációra (Luhmann, 1995). Ezért a közoktatás szerepe is a mindenkor differenciálódás adott szintjén értelmezhető és értékelhető. A mai fejlett országokra jellemző, illetve a posztmodern, illetve a tudástársadalom által támasztott jövőbeli kihívások különösen erősen érintik a humánerőforrás-fejlesztés intézményeit és szereplőit, beleértve az iskolákat, rugalmas adaptációra, esetenként jelentős változtatásokra készítetik őket. A közoktatási rendszernek ugyanakkor immanens sajátossága, hogy viszonylag rugalmatlan, lassan változik. A rugalmatlanságnak több dimenziója van: az egyik a kultúra őrzése, a másik a közoktatás viszonylag erős térbeli immobilitása, a harmadik pedig az előzőekből fakadó, a nagy állami ellátó rendszereket általában is jellemző tehetetlenség. A rugalmatlanság abból is táplálkozik, hogy nagy a rendszer felelőssége tevékenységének alanyai, a tanulók iránt.

A közoktatási rendszerek társadalmi munkamegosztásban kialakult feladatai elég jól körülhatároltak, a humánerőforrás-fejlesztésben való szerepük viszont igen komplex; az ide tartozó társadalmi feladatok eltérő módon és mértékben jelenhetnek meg egyazon oktatási rendszer különböző időszakaiban, akár rövid időn belül is; egyazon időszakban még a hasonló társadalmi-gazdasági körülmények között álló nemzetállamokban is eltérőek lehetnek.

A humánerőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából a korszerű ismeretek átadása a közoktatási rendszer egy fontos, de nem kizárólagos társadalmi feladata. A szélesen értelmezett szocializációt hagyományosan az alacsonyabb vertikális szintű oktatási intézmények feladatkörébe sorolják (óvoda, elemi iskolafok), valójában azonban valamennyi intézményi szint végez szocializációs feladatokat; gyakran implicit módon. A tömegessé váló középfokú oktatás, valamint a felsőoktatási expanzió körülményei között az iskola szocializációs funkciójának kiemelt jelentősége van. E tevékenység tartalma jóval bővebb, mint a „nevelés” fogalomban hagyományosan beleértett tartalom, s több a családi szocializációs funkciók kényszerű pótlásánál is. Az intézményes oktatás esetében a szociális kompetenciák megszerzésének és gyakorlásának, s ezen eszközkészlettel a társadalmi integrációs folyamatnak egyik kitüntetett színteréről van szó.

A ma és a jövő társadalmában az iskola oktatási feladatain belül a (kognitív) ismeretek átadásához képest általában is nagyobb jelentősége van a kompetenciák, a szociális, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségét megalapozó tanulási képességek fejlesztésének.

A közoktatás jellemzője, hogy a fenti feladatok mindegyikének ellátása intencionált és látens, rejtett formákban egyaránt jelen van és hat. A látens formák nevelésszociológiai vonatkozásait a „rejtett tanterv” fogalomköre írja le (Szabó L. T., 1985); ezeknek a társadalmi integráció szempontjából nehezen feltárható, de nyilvánvaló a hatása.

A közoktatás speciálisan az intézményes oktatás-nevelés céljaira létrejött intézmény<sup>36</sup>, de e funkcióinak ellátásában más intézmények is részt vesznek. A mai társadalmakban a tudásátadásnak és -szerzésnek különösen sok egyéb színtere és formája van. Emiatt az oktatás szereplőinek tevékenységében előtérbe kerül a tudáshoz való hozzáférés koordinációja, vala-

<sup>35</sup> Az idézőjel arra utal, hogy nem a szocializáció végpontja, hanem a folyamat egy állomása.

<sup>36</sup> A pedagógiai szakma az oktatás fő funkcióját gyakran az intézményes nevelés fogalmával írja le.



mint a sokféle információforrás integrálása (Komenczi, 2001). A közoktatás hatóköre tehát egyszerre korlátozott és mutat túl az egyes oktatási intézményekben folyó tevékenységeken.

A közoktatási rendszer, annak alanyai, ágensei és a helyi-társégi gazdaság és társadalom között interaktív kapcsolat és kölcsönhatás van.<sup>37</sup> Ezek közül érdemes két, az oktatásnak a társadalomban betöltött szerepével kapcsolatban markánsan eltérően gondolkodó megközelítésmódjára visszautalni. Az oktatási rendszer meghatározottságait a társadalmi-kulturális újratermelésből levezető irányzatok szerint a társadalom alapvető jellemzői azoknak az oktatásban való leképeződése, illetve az újratermelés együttes hatásrendszerében ismerhetők meg (Bourdieu, 1978; Ferge, 1982). Ebből az oktatási rendszerre eltérő következtetések, illetve annak eltérő hangsúlyai adódhatnak. A hangsúly helyeződhet az oktatási rendszeren kívüli tényezők determinációjára a rendszeren belüliek felett; ennek alapján az oktatásnak a társadalomra való hatása lényegében illúzió.<sup>38</sup> A rendszeren belüli működésre irányított figyelem viszont azt leplezi le, hogyan szolgálják az oktatási rendszer mechanizmusai a társadalmi reprodukciót, s erősítik fel annak diszfunkcióit. Implicit módon ebben egy, az előzővel ellentétes „aktivizmus”, a társadalom oktatási rendszeren keresztül való markáns alakításának lehetőségessége jelenik meg. A közgazdasági logikájú megközelítések<sup>39</sup> a társadalmat és a gazdaságot az oktatás kimenete fogyasztójának tekintik; kölcsönhatásukat a mindenkori – tágabban vagy szűkebben értelmezett – kereslet-kínálati viszonyok szempontjából vizsgálják. Azokra a felismert – globális, nemzeti és lokális – társadalmi-gazdasági kihívásokra irányítják a figyelmet, amelyekre az oktatási rendszernek válaszolnia kell, s a következtetéseket is az e kihívásokra adott válaszokból fogalmazzák meg. E megközelítés a mindenkori társadalmi igényeket tartja a meghatározónak, illetve legitimnek, azaz társadalomkritikai mozzanatot (immanens módon) nem tartalmaz. Mivel azonban az oktatás iránti kereslet hosszú, több évtizedes jövőbeli időszakban jelentkezik, ennek a jelen körülményei között csak a becslésére lehet vállalkozni. Minél dinamikusabb a társadalom és gazdaság változása, a becsléshez annál kevesebb támpont szerezhető.<sup>40</sup> Ugyanakkor az oktatási rendszer e megközelítésben nem kényszerül passzív „fogadó” szerepre, hiszen – a piaci viszonyoknak megfelelően – az oktatás kínálata is legitim módon befolyásolja a keresleti oldalt. E törekvés jegyében a közoktatási rendszer szereplői artikulálhatják az emberi erőforrás-fejlesztés szempontjából legkedvezőbb forgatókönyvek létrehozásában való érdekeltységüket is, a jövőbeli fejlődés esetleges akadályát jelentő emberi erőforrás-korlát elkerülése mellett a társadalmi integráció fokozását is magában foglaló érvrendszer alapján.

Hasonlóan a Fuller és Robinson által bemutatott elemzési kerethez, bizonyos megszorításokkal mindkét megközelítést relevánsnak tekintem. A társadalmi reprodukció szempontjából – a korábban vázolt két ideáltípuson belül – egyfajta köztes álláspontot foglalok el, amennyiben az oktatásnak annyiban tulajdonítok lehetőséget a társadalmi-gazdasági folyamatok, kitüntetetten a társadalmi egyenlőtlenségek és az azokat meghatározó tényezők befolyásolására, amennyiben az alapján konzisztens a más szférákban zajló történésekkel, illetve lényegében azokkal azonos értelmezési keretben történik. A kereslet-kínálati típusú megközelítést közvetlenül is felhasználom néhány területen: az oktatási rendszeren belüli továbbhaladás és az onnan a fogadó tágabb társadalomba – a felsőoktatáson és a munkaerőpiacon kívül a társadalmi lét egyéb formáiba – való jutás egyes mozzanatainak

<sup>37</sup> A disszertáció témájából adódóan nem foglalkozik a mikro szintű elemzésekkel, ezek egyéb, például játékelméleti megközelítéseivel.

<sup>38</sup> E megközelítések szerint az oktatási expanzió révén a korábbinál magasabb iskolai végzettséget elérő társadalmi csoportok felemelkedése is csupán a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének egy szinttel magasabbra való tolódását eredményezi (Goldthorpe, 1996).

<sup>39</sup> Ide sorolhatóak bizonyos megkötéssel a szociológiai racionális cselekvésemléletek is, amelyek az iskolázási döntésekben a kockázat-haszon kalkulációkon alapulnak.

<sup>40</sup> Nem véletlen, hogy a hosszú távú munkaerő-tervezésre épülő oktatáspolitikai ideje véget ért, s hogy a mai, több verziót és a tervezés állandó visszacsatolását magukba foglaló forgatókönyvek az oktatási rendszer fejlesztésére vonatkozó elgondolásokban is ebbe az irányba mutatnak, ezért egyre kevésbé preskriptívek, illetve kevésbé tartalmaznak specifikus elemeket.





elemzések. Ennek vonatkoztatási keretét azok a belátható távlatú, a magyar társadalom és oktatás számára adott tágabb európai és globális társadalmi-gazdasági erőterben megjelenő, első sorban konkrét kihívások jelenthetik, amelyeket átfogóan a posztindusztriális-információs társadalom, a fenntartható fejlődés paradigmájának érvényesítése, közelebbről az Európai Unió tagjaként való fejlődési út jelent, s amelynek mértékét a „mérsékelt optimista” forgatókönyvön alapuló regionális folyamatok jelölik ki (Enyedi, 1996: 39-58. o.). E fejlődési út – a történelmi tapasztalatok és mai tudásunk alapján – egyidejűleg kell, hogy megfeleljen a fenntartható gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió követelményeinek.

### ***1.3 Az oktatás térszerkezetét befolyásoló tényezők***

A társadalmi tevékenységek lokális térben valósulnak meg. A közoktatás folyamatait is jelentős mértékben helyi-területi tényezők határolják be. Ezek részben kötöttségek, de számos tekintetben változtathatóak, s alakításuk nem kis mértékben az adott térségen múlik. E változékonyság lehetőségét a közoktatási rendszer decentralizált jellege, a különböző szintek és szereplők között megosztott felelősségek rendszere, s a szabályozás számos eleme biztosítja.

Az oktatás közszolgáltatási funkciójának gyakorlása a központi állam számára kötelezettségeket ró de egyúttal számos lehetőséget ad a térbeli folyamatok befolyásolására (centralizáció-decentralizáció, különféle koordinációs formák). Ennek alakulása nemzetközi (EU) és hazai – politikai és szakmai – folyamatokban történik, jelenlegi dinamizmusa nagy.

A közoktatásra – Krugman kétszektorú gazdaság-modelljét alapul véve – a térbeli immobilitás jellemző (Krugman, 2000).<sup>41</sup> Noha az oktatás tevékenysége – a szolgáltatások többségéhez hasonlóan – elvileg mindenütt folytatható tevékenység, települését valójában az determinálja, hogy állami keretekben, egy történelmileg létrehozott rendszerben működik, amelynek kiépítését a tankötelezettség jogi normája és a közpénzekből működtetett rendszer gazdaságossági igénye együttesen határolja be. A mai közoktatás közszolgáltatási megközelítése a fogyasztóhoz való közelség elvére épül (ez a korábbi hálózat elveivel nincs ellentétben, sőt annak kiegyenlítését szolgálhatja).

A térbeli immobilitás mint alapjellemző a rendszer minden elemére, a fizikai infrastruktúrán kívül a tanulókra, a pedagógusokra és iskolavezetőkre is vonatkozik. A pedagógusok bérezési rendszere például a legtöbb oktatási rendszerben (Magyarországon a közalkalmazotti státusz révén) jellegében immobilizáló tényező. A bérek nagysága ugyan elvileg hatással lehet a mobilizálási törekvésekre is, ez a hatás azonban – különösen a gazdasági pangás körülményei között működő oktatási intézményekben – kevéssé érvényesül. A tanári immobilitást a magyar viszonyok közti általánosan alacsony migrációs lehetőségek és -kultúra, valamint a jövedelmi viszonyok is erősítik.

A közoktatás térbeli rendszerének kialakulására alapvető hatást gyakorol a rendszer funkciók szerinti tagolódása. Ez főképpen az oktatás vertikális struktúrája mentén jelentkezik, s fő jellemzője, hogy a térbeli koncentráció az alacsonyabb szinttől a magasabb felé nő.

Az iskolának a korai szakaszban a lakóhelyhez közeli települését a tankötelezettség érvényesíthetősége és a tanulók korlátozott mozgási lehetősége határolja be.<sup>42</sup> A magasabb iskolafokokon szintén a földrajzi körzetnek, de nagyobb térség elláthatóságának megfelelően alakul ki az iskolahálózat, amelyet számos tényező formál (történelmi és ezzel összefüggő társadalomföldrajzi körülmények, a városfejlődés sajátosságai, a mesterséges ipartelepítéshez, időszakosan a területfejlesztési koncepciókhoz kapcsolódó oktatási infrastruktúra-fejlesztés), kulturális, ezen belül vallási tényezők. A hozzájutást a tágabb fizikai körzetben működő oktatási ellátáshoz a térség számos társadalmi tényezője befolyásolja.

<sup>41</sup> Krugman nem foglalkozik a közszférával, illetve a közoktatással. Modelljének elsősorban metaforikus alkalmazása azt a cél szolgálja, hogy a közoktatási rendszerben rejlő mobilizációs lehetőségekre – amelyek a rendszer dinamizálhatósága szempontjából kiemelten fontosak – mutasson rá.

<sup>42</sup> Azt, hogy a tanulók döntő többsége a lakóhelyén jár iskolába, a szerző a TÁKISZ önkormányzati adatbázisa alapján a közoktatási intézmények közötti különbségekről végzett elemzésében is kimutatta (Balázs, 1998a).

A jelenlegi magyar közoktatás térbeli rendszerében a lokalitás kereteit az jelöli ki, hogy a feladatellátás állami kötelezettsége az önkormányzatokra hárul. Az alapfokú oktatási ellátás a települési, a térségi feladatok ellátása a megyei önkormányzatok feladata. A települési szintre nagymértékű szétaprózottság jellemző; a nagyvárosok tág iskolahálózatának és a kis falvak egyetlen oktatási intézményének működtetése azonos szabályozási keretben történik.

Az oktatási feladatellátás kötelezettsége nem jelent iskolafenntartási kötelezettséget; ezt más módon (társulás útján, más település vagy más iskolafenntartó iskolájában) is lehet teljesíteni. Az eltérő helyi és területi feladatellátási kötelezettség megkülönböztetése nem jelent monopolizációt egyik fél számára sem: települési önkormányzatoknak is van lehetőségük térségi feladatokat ellátó intézmények fenntartására. Ez azonban – meghatározott szabályok között – meg is szüntethető; a körzeti intézmény átadható a megyei önkormányzatoknak vagy más, a feladat ellátására vállalkozó iskolafenntartónak.<sup>43</sup>

A decentralizált oktatási rendszer alakítását a területi tervezés – s első sorban a stratégiai, hosszabb távú tervezés, mint eszköz – hivatott támogatni. A magyar közoktatásban a térségek közoktatási ellátásának tervezése 1996 óta a megyei önkormányzatok által végzett középtávú közoktatás-fejlesztési tervezés rendszerének keretében történik. Ennek korlátja, hogy – az önkormányzatiság alapelveinek megfelelően – a megyei tervek a települési önkormányzatok számára ajánlásként szolgálnak. 1999 óta helyi önkormányzati szintű tervezés is működik. A két önkormányzati tervezés közötti koordináció máig gyenge. Ugyanakkor a helyi-területi tervezés társadalmi tanulási folyamata potenciális lehetőségeket rejt magában a térségi szemléletű integrált, ágazatközi tervezésbe való bekapcsolódáshoz.<sup>44</sup>

A közoktatási rendszer térbeli tagolódása a rendszer horizontális szerkezete mentén a gyakorlati tapasztalatok alapján általában differenciáltabb, mint a vertikális mentén. Ez az egyes vertikumokban, iskolafokokon eltérő mértékű. A közoktatási rendszerekben a horizontális tagolódás általában a középfokon a legnagyobb.

A nem állami fenntartású oktatási intézmények szintén a rendszer horizontális struktúrájában jelennek meg inkább; itt nagyobb a piaci, valamint kulturális tényezők, illetve egyéb, speciális oktatási érdekcsoportok hatása, illetve eltéréseik elfogadottsága is, mint az állami oktatás esetében. Ennek az alszektornak a térbeli mobilitása is nagyobb, mint az állami oktatásé (egyházmegyék). Ugyanakkor a nem állami oktatás – bár viszonylag független a közszolgáltatás keretében működő mechanizmusoktól – általában betagoódik annak rendszerébe<sup>45</sup>, amely elvi lehetőségeihez mérten nagyobb kötöttséget jelent számára.

A közoktatási hálózat és tevékenység térbeli mobilizálódását – a piacgazdasághoz hasonlóan – részben a krugmani centripetális és centrifugális erők mozgatják; így a földrajzi koncentrációt az oktatási infrastruktúra állami-önkormányzati gazdaságos működtetésének igénye hozza létre, az ellentétes folyamatot az adott intézmény kapacitásainak üresen maradása (piaci kereslet, társadalmi igények stb.) indíthatja be. A „kötélhúzás”<sup>46</sup> a tanulókért folytatott harc, a versenyképes iskola megtartásáért különösen látványos a csökkenő tanulólétszám mellett folyó középiskolai expanzióban a megyei jogú városok és a megyei önkormányzatok között.<sup>47</sup> A folyamat egésze ugyan nem a gazdasági szolgáltatások mintájára zajlik, de mozgásformái nem függetlenek a piaci folyamatok alakulásától. Annál is kevésbé, mivel az oktatáshoz kapcsolódó számos szakmai feladat – szakmai szolgáltatások, értékelés-minőségbiztosítási tanácsadások, taneszköz-ellátás – működésében a piaci elemek erőteljesen jelen vannak. A decentralizáció és az iskolafenntartás pluralizmusa pedig azokat a kereteket

<sup>43</sup> Ez egyfajta felemás szubszidiaritást jelent.

<sup>44</sup> Ennek tapasztalatai egy saját, 2001-es kutatás keretében két régióban végzett empirikus vizsgálatból állnak rendelkezésre (Balázs, 2001a; 2002a; 2002b; 2003a).

<sup>45</sup> A finanszírozásban a közfeladat ellátását nem állami intézmény esetében is garantálja az állam, amennyiben a földrajzi területük önkormányzatánál regisztrálják magukat.

<sup>46</sup> Krugman metaforáját alkalmazva (Krugman, 2000: 2. o.).

<sup>47</sup> A centripetális erők a politikai és gazdasági értelemben egyaránt gyenge megyei önkormányzatok és a gazdaságilag prosperáló városok versenyében erősek.



felek között jelenhet meg a verseny és a piaci tranzakciókra jellemző elemek. A központi szabályozás – mindenekelőtt a finanszírozás (különböző normatívák) révén, amelyek az állami preferenciákat jelzik – befolyásolja a képzési kínálat, valamint az infrastruktúra alakítását, ami kereslet-gerjesztő lehet az adott térségben egy-egy feladat – egyébként nem tervezett – vállalására (pl. kollégiumok létrehozása, speciális oktatás integrációja).

Az adott szükségletekre és lehetőség nyomán a térségi közoktatási hálózat-alakítás folyamatainak eredőjében (például a fejlesztés vagy visszafejlesztés kérdésében) különböző indítékok hasonló megoldásokat is létrehozhatnak. Például az óvodáztatásban – amely csak az iskola előtti tanévben kötelező – expanzióhoz vezethet a kínálat állami eszközökkel történő alakítása (esélykülönbségek mérséklése) éppúgy, mint annak jóléti ellátásként való megszervezése (jobb anyagi helyzetű önkormányzat esetében), vagy akár a nagyobb társadalmi keresletre adott válasz (magánóvodák). A kollégiumi hálózat a társadalmi hátrányok kompenzálásának és a tehetségfejlesztésnek a célját egyaránt szolgálhatja, de ezek mellett is előfordulhat a jóléti, sőt a piaci funkció; határon túli keresleti hatás is megjelenhet.

A közoktatás területi alakulására a gazdasághoz hasonló jelenségek néhány területen érzékelhető hatást gyakoroltak. Ilyen a városverseny (Enyedi, 1997) jelensége a közoktatási intézmények működtetésében. Ennek egyik megjelenési módja a megyei jogú városok és a megyeszékhelyek között jelentkező, a térségi feladat-ellátásban a minőségi és hatékonysági szempontból kedvezőbb intézmények fenntartásáért folyó verseny.<sup>48</sup> A másik jelentős versenyterep a szerkezetváltó 8, majd 6 évfolyamos gimnáziumok alakítása, amelynek versenyében szinte valamennyi város, sőt a nagyközségek egy része is részt vesz. A tanulólétszám csökkenése Magyarországon főleg az intézmények szintjén indukált verseny- és növekedési jelenségeket, amelyekhez az iskolafenntartók passzív követő stratégiája társult. Ez általában inkább a meglévő hálózat további immobilizációját erősítette, s nem annak dinamikus alakulását támogatta, helyenként megjelennek azonban menedzsment eszközök és marketing technikák, amelyek bizonyos mobilizáció lehetőségét rejtik magukban (Balázs, 1999a).

Az intézményes közoktatás térbeli immobilitását módosítani képes tényezők között ex post és ex ante jellegűek egyaránt szerepelhetnek. Az előbbiek közé tartozik az iskolába járáshoz kötődő mobilizáló törekvések megjelenése, ezek között az erre hangsúlyt helyező pedagógiai módszerek vagy alternatívák (Kolumbus magániskola, erdei iskolák), az irányítási társulások (Lukács, 1999), a kistérségi együttműködések (pl. utazó tanárszolgálat szervezése, iskolabusz); a családok részéről ezek szorgalmazása, az ezekben való részvétel és aktivitás. Ilyen a tankötelezettség teljesítésével és a továbbtanulással kapcsolatos iskolai adottságok és társadalmi választások eredője: az iskolaválasztás és -kínálat térbeli alakulása. A korszerű oktatási formák (pl. távoktatás, ICT használata) az oktatást ex ante mobilizáló tényezők, amelyek a nem állami oktatási szférákban inkább előretörték, mint az állami közoktatásban, különösen annak alsóbb szintjein, hatásuk azonban hosszabb távon az állami szektort is kihívás elé állíthatják. E tényezőcsoportba sorolhatóak továbbá mindazok a törekvések, amelyek az iskolák helyi és tágabb globális hatókörét tágítják, a társadalom és gazdaság szereplőivel való kapcsolatokat, a nemzetközi együttműködési lehetőségek kiaknázásának szándékát és képességét, valamint az oktatási innovációkat serkentik.<sup>49</sup>

Az oktatás mobilizációja a tevékenység jellege és alanyainak sajátosságai következtében nem mindenek előtt való önérték, a mobilizáló törekvések mint alternatívák hiányát viszont magának az intézményes szocializációnak a célja, illetve annak társadalmi „üzenete” szempontjából diszfunkcionálisnak tekinthetőek.

<sup>48</sup> Az oktatási feladatellátásért a rivalizáció a mellérendelt települések, egy megyén belül a megyei jogú városok között is érzékelhető, ahogy más közösségi szolgáltatások esetében is (erről ld. Tóth–Trócsányi, 1997: 43–45. o.).

<sup>49</sup> Ezekkel a disszertáció 6. fejezete foglalkozik.



## 2. A disszertáció terminológiai kerete, kutatási hipotézise és forrásai

Ez a fejezet ismerteti a disszertáció által bevezetett terminológiát: a közoktatás területi rendszere és annak teljesítménye fogalmakat, valamint a kutatás hipotézisét, vizsgálati módszereit és forrásait.

### 2.1 A kutatás kiindulópontjai és megközelítésmódja

A közoktatási rendszer mint a humánerőforrás-fejlesztés fontos ágense területi jellemzésének kiindulópontját az jelenti, hogy a közoktatás *állami közszolgáltatás*. A közszolgáltatási funkciót ellátó rendszereket az jellemzi, hogy működtetésük alapján közpénzekből történik, állami szintű szabályozásra épülnek, valamint hogy céljaik megvalósulását és a ráfordított költségek hatékony felhasználását állami ellenőrzés kíséri (Halász, 2001). Az ilyen társadalmi alrendszereknek azonos fő célok érdekében kell működniük. A modern közoktatási rendszer kiemelt céljai a következők: minőség és eredményesség; hatékonyság; méltányosság és egyenlő esélyek; átláthatóság és elszámoltathatóság; egyéni választás és sokféleség; stabilitás, illetve kiszámíthatóság; valamint alkalmazkodóképesség (Halász–Altrichter, 2000).

A fenti átfogó célok azon komplexumának megvalósítását, amelyet a közoktatási rendszert alakító oktatáspolitikai az adott időszakban magáénak vall (a célok közötti konfliktusokról ld. Halász, 2001), országosan egységes szabályozás hivatott biztosítani. A szabályozás keretei és konkrét elemei a különböző rendszerekben eltérőek lehetnek; Magyarországon például az egységesség fontos eleme az oktatás finanszírozási rendszere, a pedagógusok közalkalmazotti (az egyéb iskolafenntartóknál is azzal rokon) státusa, vagy az iskolai infrastruktúra kötelező minimumának előírása. Az állam által meghatározott alapfeltételeket a központi oktatáspolitikai eszközei különböző csatornákon keresztül biztosítják.

A modern közoktatási rendszerek esetében mindez nem azt jelenti, hogy az állam teljes körűen meghatározza az oktatási rendszert. A szabályozás azon a szinten fejt ki a hatását, amely lehetővé teszi céljainak megvalósítását. Ennek kapcsán a központi oktatáspolitikai egységes, keret jellegű – bemeneti, a folyamatra vonatkozó, illetve kimeneti – követelményeket támaszt, s az ellenőrzés is e keretek teljesülését kéri számon.

A keretjellegű szabályozás kialakulása és kiterjedése alapvetően a decentralizációhoz köthető. Decentralizált társadalmakban a közfeladatokért való felelősség megosztott, azaz a központi szint mellett területi és helyi intézmények, illetve a társadalom tagjai is felelősséget viselnek e feladatok ellátásáért. A közoktatási feladatokat illetően Magyarországon a helyi és területi iskolafenntartók mellett az oktatási intézmények széles körű jogosítványokkal rendelkeznek. A decentralizáció jelentős hatást gyakorol a helyi és a területi közoktatás alakulására és teljesítményére (Balázs, 1996; Halász, 1997; Balázs et al, 2000; Balázs–Hermann, 2002).

Érdemes kiemelni, hogy e kettőség – az állami felelősségvállalás és a helyi autonómia – működése a magyar oktatásügyben igen rövid múltra tekint vissza, s jóllehet dinamikája a rendszer működőképességét igazolja, a helyi-területi szintű folyamatok számos olyan problémával terheltek, amelyek e modell (szokásosan értelmezett) érvényességére is kihatnak. Ilyen mindenekelőtt a legfőbb iskolafenntartó helyi önkormányzatok finanszírozásának kérdése, amelyben a központi szinttől való függés – és az ennek mértékét illető bizonytalanság – behatárolja a helyi autonómiát. Ugyanez mondható el az oktatási intézményekről is a finanszírozás tekintetében; itt az önkormányzati törvény szabályozása – a helyi önkormányzatok önállóságának biztosítása érdekében – nem nyújt elegendő garanciát arra, hogy az államilag meghatározott normatív oktatási támogatás, illetve annak egésze az intézményhez jusson.

A magyar közoktatási rendszer további jellemzői közé tartozik, hogy viszonylag erősen plurális és deregulált. A rendszerben a közfeladat ellátásában egyházak, alapítványok és magánszemélyek is részt vesznek, s ezek az önkormányzatokhoz hasonlóan – az egyházak a szektorsemlegességet meghaladó mértékben – megkapják a közoktatás állami normatíváit. A nem állami iskolafenntartóknak joga van tandíj vagy egyéb szülői támogatás igénylésére, amely piaci elemeket visz be a rendszerbe. Piaci elemek működnek az állami-önkormányzati



szektorban is a számos területen: a taneszköz-ellátásban, a kötelező oktatási feladatokon túli intézményi kínálat (például extra-kurrikuláris tevékenységek) alakításában. Magyarországon nincsenek kijelölt iskolakörzetek, az iskolahasználóknak szabad iskolaválasztási joga van. Az iskolák maguk készítik pedagógiai programjaikat, a tanároknak szabadsága van alkalmazott tanítási módszereiket illetően. A tanárok felvételéről az iskolaigazgató dönt.

A társadalom tagjai – az oktatásban közvetlenül vagy közvetve érintett családok – különböző mértékben, de szinte teljes körűen részt vesznek a közoktatási rendszer működtetésében; személyi és vállalkozói adóbefizetéseiken túlmenően – amelyek az állami normatívába „épülnek be” – a közoktatási törvényben meghatározott tankötelezettség teljesítésében anyagi és erkölcsi téren egyaránt hozzá kell járulniuk (taneszközök, iskolaszerek, az iskolába járás és feltételeinek biztosítása). A rendszer alakításában a szülők az iskolaszékek, iskolatanácsok működése, országos és helyi szintű szülőszervezetek útján vehetnek részt.<sup>50</sup>

A közoktatási rendszer működése konkrét térben történik; hatóköre is többnyire egy-egy térségre terjed ki. A disszertációban használt fogalom, a *közoktatás területi rendszere* első megközelítésben erre a konkrét térhez kötött, abban megvalósuló működésre és hatókörre utal. A térségek tagolt társadalmi-gazdasági környezete sajátos feltétel- rendszert jelent a közoktatási rendszer számára, beleértve a mobilizáló lehetőségek (és kényszerek) körét is. Az országosan azonos funkciók teljesítése tehát eltérő környezetben történik, amelynek következtében jelentős eltérések mutatkozhatnak az egyes térségekben működő oktatási rendszerekben. Ugyanakkor az eltérő környezetben eltérő lehet magának a rendszer működtetésének számos eleme; a decentralizáció viszonylag széleskörű autonómiát biztosít a helyi, térségi szereplőknek a rendszer alakítására, a környezethez való adaptáció megvalósítására. Az egységes szabályozás mind a folyamatok, mind az oktatási rendszer kimenete szempontjából viszonylag széles kereteket biztosít a sokfélségre, sőt kifejezetten legitimálja a térség közoktatásának sajátos arculatát. Ezért a közoktatás területi rendszerének fogalma, amely területi léptékben önálló sajátossággal és működésmóddal rendelkező konglomerátumokat azonosít, a térbeli kötöttségeknél szélesebb értelemben használható. Ezt erősíti az 1996 óta működő területi (megyei és települési) oktatástervezési rendszer, amely az Európai Unió csatlakozás után valószínűleg erőteljesen fejlődik majd a regionális szinten is.

A disszertációban bevezetett másik fogalom a *közoktatás területi rendszerének teljesítménye*. E terminus alatt a közoktatási rendszertől elvárt, a térség humánerőforrás-fejlesztéséhez hozzájáruló funkciók rendszerszintű eredményes ellátását értem. E teljesítmény azt mutatja meg, hogy milyen mértékben járul hozzá a térség közoktatási rendszere annak társadalmi kohéziójához és gazdasági versenyképességéhez. A teljesítmény tartalmát e két dimenzióban, a közoktatás valamennyi szintjén, a vállalt feladatokat és azok kimeneti eredményességét jelző tényezők fejezik ki, az országos átlaghoz és a többi térség outputjához viszonyítva. A közoktatás területi rendszerének teljesítménye fogalom – magában foglalva a szociológiai és oktatáspolitikai megközelítés egyes elemeit is – elsősorban az integrált regionális fejlesztés-politika szempontját, a humánerőforrás-fejlesztés oldaláról megfogalmazható területi rendszer teljesítőképeségét helyezi fókuszába.<sup>51</sup> E fogalom a térségi fejlesztés divergens, plurális felfogásán alapul.

A közszolgáltatásként működő társadalmi alrendszerektől igen széleskörű, komplex funkciók ellátását várja el a társadalom. Mindenekelőtt meghatározott konkrét célokat tűznek ki és hivatottak megvalósítani; a közoktatási rendszerben ilyen a kultúra újratermelése (a társadalmi tudás, valamint az értékek, viselkedési minták átadása) és kliensei személyiségének formálása, az *intézményes szocializáció*. Emellett valamennyi alrendszernek, így a

<sup>50</sup> Eltérően a fejlett országok nagyobb részétől, a szülői aktivitás a magyar közoktatásban meglehetősen gyenge.

<sup>51</sup> Ebből következően az egyenlőtlenségek tartalmi dimenziója, illetve az oktatás közvetlen szakmai céljainak eltérő térbeli teljesülése – azaz a pedagógiai munka minősége és eredményessége – nem képezik az elemzés közvetlen tárgyát, csak annyiban, amennyiben a társadalmi kohézió és a versenyképesség együttes teljesítéséhez való hozzájárulásuk szempontja indokolja.



közoktatásnak is részt kell vállalnia a *társadalmi reprodukció* és a *társadalmi adaptáció* folyamataiban, valamint a *társadalmi integrációban* (Bihari-Pokol, 1992).

Feladatainak betöltése érdekében a központi szint – az adott oktatáspolitikai értékeiből és lehetőségeiből kiindulva – kiegyenlítő, támogató vagy restriktív mechanizmusokat is alkalmaz. E mechanizmusok jelentős része – épp a közszolgáltatási jelleg miatt – a rendszerben található különböző egyenlőtlenségek mérsékléséhez kapcsolódik, amelyek a közoktatási rendszernek ahhoz a (főképp társadalmi integrációs és adaptációs) feladatának megvalósításához járulnak hozzá, amelyek – az adott társadalmi berendezkedéstől és értékektől eltérő mértékben, de bizonyos szinten minden fejlett államban – a tanulók eltérő esélyeinek kiegyenlítését, rendszerszinten a társadalmi mobilitást hivatottak támogatni. Magyarországon, ahol a társadalom térbeli tagoltsága mentén jelentős társadalmi-gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek tapasztalhatóak, különösen éles kérdés, hogy ezek mennyiben jelentkeznek az oktatásban, illetve, hogy az oktatás egyenlőtlenség-mérséklő funkciójára vonatkozó eszközök milyen dimenziókban jelentkeznek, s hogyan hatnak a közoktatási rendszerre.

Több évtizedes, főképp szociológiai tapasztalat mutatja, hogy a közoktatási rendszerek kevésbé képesek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének mérséklésére, sőt számos tekintetben felerősítik azokat (Coleman, 1966; Bowles–Gintis, 1976; Boudon, 1974; Ferge, 1976, 1982). Az oktatási rendszerben tapasztalható egyenlőtlenségek – így az oktatás feltételei – jelentős mértékben a társadalmi egyenlőtlenségek mentén alakulnak. Ennél is többről van szó a Bourdieu-i kritikai társadalomelméletben, amely az egyenlőtlenségek létrejöttében az oktatásnak, szimbolikus struktúrái révén a meglévő társadalmi tagoltságot újratermelő funkcióját tartja alapvetőnek (Bourdieu, 1974, 1978).<sup>52</sup> Azt, hogy az oktatásban erősen érdekelt kulturális tőke-birtokos társadalmi csoportok érdekérvényesítő képessége kedvezőbb iskolai feltételekkel párosulva fejti ki egyenlőtlenség-növelő hatását, több magyar kutatás is kimutatta (Ladányi–Csanádi, 1983; Gazsó, 1988; Andor–Liskó, 2000). Empirikusan igazolható ugyanakkor az is, hogy számos „elit” iskola gyakran gyengébb oktatási feltételek között (rossz fizikai infrastruktúrával, nagy tanuló/pedagógus aránnyal) működik; az érintett családok ezt az iskola másfajta értékei – a szelekció révén biztosított előnyök miatt – inkább elviselik. A mikroszintű „streaming” mellett az oktatási rendszer számos területén széles körben ismertek a különféle szegregációs jelenségek is, különösen a roma kisebbséggel (Kemény–Havas–Kertesi, 1994; Havas–Kemény–Liskó, 2002), valamint a speciális oktatással kapcsolatban (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1989). Mindezek nem csak magának az oktatási rendszernek, hanem a térség társadalmának alakulására is jelentős hatással vannak.

Az, hogy mekkora egyenlőtlenségeket visel el a társadalom, alapvetően annak berendezkedésétől függ. Egy társadalmi formáción belül is azonban eltérő lehet a térségek társadalmában az egyének és különböző közösségeik integrációjának foka és változatosak lehetnek annak formái, s ez nem okoz jelentős problémát addig a mértékig, ameddig nem veszélyezteti a térség társadalmi kohézióját. Az intézményes oktatásnak ebből a szempontból kiemelt jelentősége van; egyszerre kell hozzájárulnia a kohézió fenntartásához és az azt fenyegető jelenségek korrekciójához. A közoktatás területi rendszere teljesítményének egyik kiemelkedő komponense az adott térség társadalmi kohézióját támogató funkciók ellátása.

A társadalmi kohéziót támogató funkciójának eredményes ellátása mellett a közoktatási rendszer humánerőforrás-fejlesztési teljesítményét a térség gazdasági *versenyképességéhez* való hozzájárulásának mértéke mutatja meg. Ezt a funkciót elsősorban a felsőoktatás vonatkozásában kéri számon az oktatási rendszertől, azonban nyilvánvaló, hogy annak megalapozásában is jelentős szerepe van a közoktatási rendszernek<sup>53</sup>. A tudásgazdaság azonban nem csupán a felsőoktatás, illetve annak a kutatás-fejlesztés szempontjából számba vehető szűk rétegét jelentő elit-egyetemi képzés outputját igényli, hanem tömegmértékben rendelkezésre álló, állandó megújulásra képes munkaerőforrást, valamint a munkaerőpiacról való időszakos kiszorulás esetén, illetve a munka világán kívüli társadalmi élet területén autonóm társadalmi cselekvőt. Ezért a versenyképességet támogató funkció eredményessége

<sup>52</sup> Az elmélet egyik alapvető eleme a rekonverziós stratégiák leírása, amelyek révén a gazdasági tőke-birtokosok kulturális tőkét kovácsolhatnak, majd ezt „visszaakumulálhatják” társadalmi pozícióvá, s ez az újratermelési ciklus a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásához vezet (Bourdieu, 1978).

<sup>53</sup> Annál inkább, minél szélesebb körű a felsőoktatásban való részvétel lehetősége.



sem csupán az „immanens” közoktatási tevékenységekhez kapcsolható feladatok azon részét foglalja magában, amelyek releváns tudást és kompetenciákat nyújtanak az oktatási rendszerben áthaladó tanulóknak az elavult, nem használható ismeretek helyett, hanem az élethosszig tartó szocializációs folyamat, mint „létmód” aktív alakítására való képességek együttesét. A disszertáció – a statisztikai adatok és kutatási eredmények alapján rendelkezésre álló információforrás által adott lehetőségek között – a térségi közoktatási rendszer teljesítménye e komponensét e tágabb szempontrendszer alapján vizsgálja.

A közoktatás versenyképességhez való hozzájárulása nem csupán a gazdaságnak a társadalmi fejlődésben betöltött meghatározó szerepéből következik, s nem csak a közoktatásnak a gazdasághoz, annak igényeihez való illeszkedéséhez kötődik. A közoktatás területi rendszerének teljesítménye a regionális potenciál mint endogén fejlődési forrás (Rechnitzer, 1993) kiaknázásában és mozgósításában való részvétele útján lehetséges. Nyilvánvaló, hogy erre a térség gazdaság- és társadalomfejlesztésében részt vevő alrendszerek immanens céljaikon túlmutató, integrált együttműködése nyújt lehetőséget. A térség hosszabb távú versenyképességének alakításában ugyan nehéz elválasztani az egyes alrendszerek, így a közoktatási rendszer teljesítményének hozzájárulását, e szempont figyelembe vétele azonban azért is célszerű, mert a hazai regionális fejlesztés EU-csatlakozással elérhető új forrásai – főképpen az Európai Szociális Alap (ESF), valamint az oktatásügyet is involváló gazdasági-társadalmi fejlesztésekhez igényelhető kohéziós és regionális fejlesztési támogatások (CF, ERDF) – komplex térségi társadalom- és gazdaságfejlesztési célokhoz kapcsolódva érhetőek csak el. Ezek nagyságrendje belátható távon számottevően befolyásolhatja a térségek társadalmának fejlődési perspektíváját. A közoktatás területi rendszere teljesítményének feltárása a komplex regionális fejlesztéspolitika szempontjából gyakorlati jelentőségű a számba vehető potenciálok, s a hosszabb távú fejlődés lehetőségét veszélyeztető tényezők oldaláról is.

A közoktatásnak a két fő funkció – a térség társadalmi kohéziójának fenntartásában és javításában való részvétele, valamint a versenyképességhez való eredményes hozzájárulása – együttesét egyidejűleg kell teljesíteni; a csak az egyik vagy csak a másik funkció egyoldalú, jóllehet eredményes ellátása a rendszer teljesítménye szempontjából diszfunkcionális. Hasonlóképpen, a rendszer egyes szegmenseinek mégoly eredményes működése mások mellőzése mellett nem növeli a rendszer teljesítményét. A közoktatás területi rendszere teljesítményének további kritériuma, hogy a térség társadalmi és gazdasági adottságainak, valamint hosszú távú, egyszersmind a tágabb hazai és nemzetközi térbe illeszkedő fejlődési igényeinek és szükségleteinek figyelembe vételén alapuljon. Ezek az igények sokféle értelemben diverzifikáltak, amelyeket részben a közszolgáltatási egységes keretek, részben a diverzifikáció térségi társadalmi elfogadottsága korlátoz.

## **2.2 A kutatás alaphipotézise**

A disszertáció arra keresi a választ, hogy a területi közoktatási rendszerek teljesítményében megmutatkozó különbségek, egyenlőtlenségek követik-e a megyék, régiók eltérő gazdasági és társadalmi helyzete egyenlőtlenségeinek – amelyek mértéke és jellege önmagában is fontos a megismerés számára – a struktúráját, vagy másféle területi sajátosságokkal bír, eltérő rendszerbe szerveződik-e?

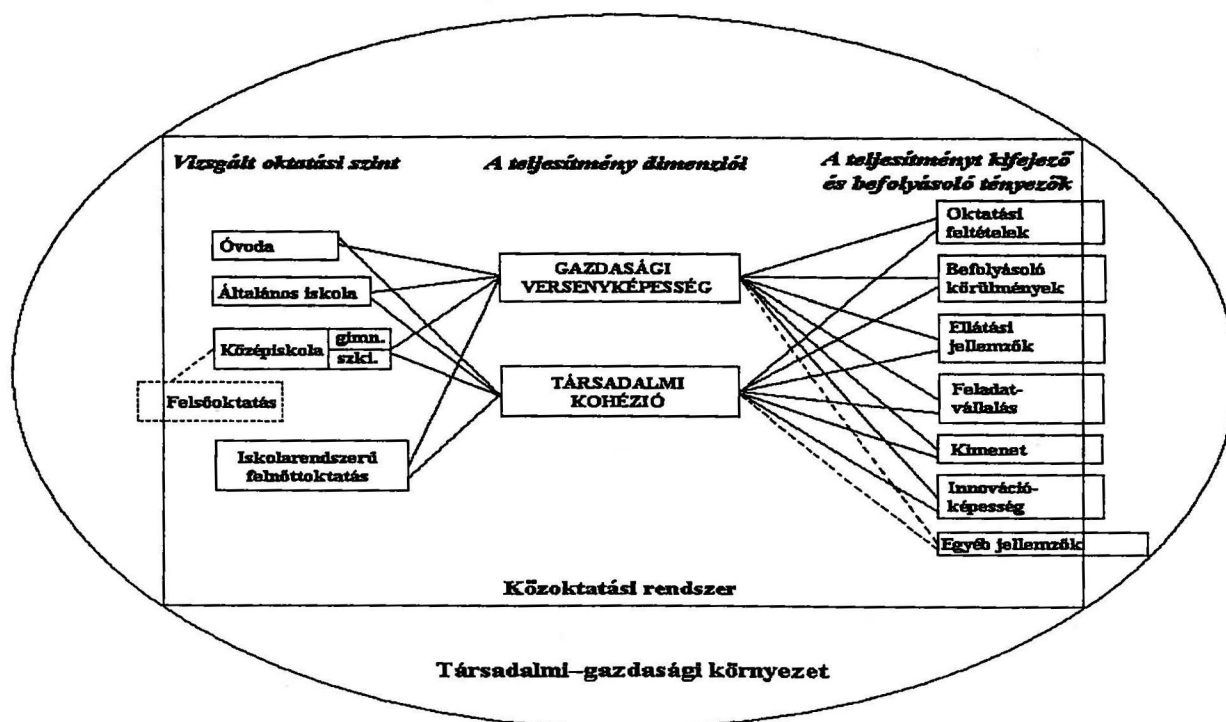
Elemzéseim és empirikus kutatási eredményeim alapján úgy látom, s a következőkben annak a hipotézisnek a verifikálására teszek kísérletet, hogy a magyar közoktatás területi rendszerének teljesítményében tapasztalható különbségek földrajzi struktúrája eltér attól, mint amilyen a térgazdaság és -társadalom fejlettségére vonatkozó indikátorok alapján várható. Azaz, a kedvező gazdasági körülményekből, a társadalmi problémák hiányából vagy az országosan jellemzőnél alacsonyabb fokából nem következik, hogy egy ilyen térségben a közoktatás területi rendszere is magas teljesítményszinten működik, s fordítva: egyes, a gazdasági pangás és társadalmi problémák-sújtotta térségekben is beszélhetünk a közoktatás rendszerének jó vagy akár kiemelkedő teljesítményéről. Előfordulhat, hogy a térség kedvező



gazdasági háttérű és társadalmi helyzetű oktatási rendszere nem mindenben, vagy nem hosszú távon felel meg a térség humán erőforrás-fejlesztése diverzifikált igényének (jóllehet ez nem mindig, vagy nem mindenben manifesztálódik). Épp a kedvező körülmények fedhetik el a közoktatás humán erőforrás-hozzájárulásának deficitjeit. A transzformációs gazdaság rövid távú alakulása sem mindig támaszt megfelelő, perspektivikus kihívást a rendszer felé. Másfelől viszont egy, a gazdasági pangás körülményei között, társadalmi problémákkal sújtott térség közoktatása esetenként nem csupán azt az – önmagában értékelhető – eredményt tudja fölmutatni, hogy akár nehezebb feltételek között „konszolidáltan” működik, hanem esetenként jóval többet; egyszerre képes kompenzálni kedvezőtlen adottságait, sőt egyes jellemzői, működésének outputjai hosszabb távú fejlődés alapjaiként is számba vehetők. Az úgynevezett elmaradott térségek némelyikében egyes dimenziókban nagyobb lehet a potenciál, mint egyes prosperáló régiókban. Az állami szerepvállalás, a közszolgáltatási jelleg és a tevékenység egyéb, korábban vázolt specifikumai azonban minden bizonnyal korlátot szabnak az eltéréseknek; a disszertáció feltevése szerint a közoktatásban tapasztalható különbségek mértéke nem éri el a reálszférában tapasztalható nagyságrendet.

Az alaphipotézis vizsgálatának modelljét az 1. ábra szemlélteti. Az ábra bal oldalán a vizsgált oktatási szintek, jobb oldalán a két fő dimenzióban a teljesítmény komponenseit kifejező, illetve befolyásoló tényezők szerepelnek.

1. Ábra  
A hipotézis vizsgálatának modellje



## 2.3 A kutatás módszerei, a vizsgált területi szintek, felhasznált források

### 2.3.1 Módszerek

A kutatási hipotézis verifikálására empirikus adatokra épülő, több, egymásra épülő elemzés útján kerül sor. Elsőként egy viszonylag részletes, leíró szintű területi elemzés történik a vizsgálatba bevont tényezők jellemzőinek, s azok területi eltéréseinek feltárása érdekében. A téma szempontjából kiemelt mutatókat társadalmi keretfeltételeikbe behelyezve is vizsgálom leíró (keresztátlalak elemzése, átlagok összehasonlítása, standardizálás, korrelációs számítás), illetve többváltozós módszerekkel (regresszió-analízis). Ezt követően – a viszonylag jelentős



térsvégi eltéréseket mutató változókat, illetve a belőlük képzett főkomponenseket felhasználva – többváltozós elemzésekre kerül sor, amelyek a fő dimenziókban a közoktatás területi teljesítményének komponenseit mutatják meg. A hipotézist elfogadhatónak ítélem, ha a közoktatás területi teljesítményét a gazdaság és társadalom fejlettségére utaló mutatókkal összevetve az egyes földrajzi térségek – megyék, megyecsoportok, régiók – a két szférában való tagolódása között ordinális skálán leírható különbség mutatkozik.

Az elemzés két – megyei és regionális – területi szinten, empirikus módszerekre alapozva történik; háromféle információforrásra: statisztikai adatokra és ezekből készített mutatókra, adatbázisok elemzésére, valamint saját kutatási eredményekre támaszkodik.

### 2.3.2 Elemzési szintek

A magyar közoktatási rendszer *regionális szintjéről* – az ún. történelmi Magyarország megszűnte után, amelyben társadalmi-gazdasági és kulturális szempontból egyaránt koherens nagytérségek voltak – ma még igen korlátozott értelemben lehet beszélni. Az 1998-ban létrehozott tervezési-statisztikai régiók mesterséges – és szakmai és társadalmi konszenzussal máig sem bíró – képződmények, a régiókat alkotó megyék között kevés a szerves társadalmi kapcsolat, s ezekre a régióépítés jelenlegi fázisában a zéróösszegű játszmákra jellemző működésmód inkább jellemző, mint a kooperatív stratégiák. Bár az EU csatlakozási tárgyalások vonatkozó fejezetének lezárása során a felek a jelenlegi régiók középtávú fennmaradását fogadták el, még az is kérdés, hogy a jövőbeli területfejlesztés, ezen belül a humán erőforrás-fejlesztés NUTS II szinten – az esetleges korrekciók után is – nagyságrendileg ekkora (ilyen lakosságszámú, ekkora területű) egységekben történik-e majd hosszú távon. A mai tervezési-statisztikai régiók szintjén történő elemzés relevanciája azonban véleményem szerint két okból is megkérdőjelezhetetlen. Az egyik ok inkább pragmatikus: a regionális fejlesztési forrásokhoz (strukturális alapokhoz) való hozzájutás szakmai programjainak készítéséhez szükség van és még inkább lesz a régió-szintű gondolkodásra, ezek tervezéséhez e szinten rendelkezésre álló adatokra, információkra. E nélkül a közoktatási ágazatnak nem csupán az érdekérvényesítési-, hanem a szakmai kommunikációs képessége is csak korlátozott lehet. Az ágazatközi tervezés lehetőségeit csak a különböző ágazatokról ismert információk együttes elemzése teremtheti meg. Míg ez a hetvenes években – megyei szinten – megvalósult, ma ez nem mondható el. Az oktatásügyben pedig még az ágazaton belüli területi információknak is csak egy szűk része áll a tervezők rendelkezésére.<sup>54</sup> A másik, inkább elvinek tekinthető ok az, hogy kiegyensúlyozott területi fejlesztés, a nagyobb térségekben a szubszidiaritás elvén megvalósuló társadalmi integráció és ugyanakkor a hatékonyság követelményének való megfelelés egyidejű követelményének leghatékonyabban régiós szinten lehet eleget tenni (Horváth 2000a; Illés, 2000).

A közoktatási rendszerről ezen a szinten a mai tervezési-statisztikai régió-besorolás előtti időszakból összehasonlítható forrásokból nem áll rendelkezésre átfogó elemzés.<sup>55</sup>

Az Országos Közoktatási Intézet, amelynek Kutatási Központja 1995 óta készíti két-három éves rendszerességgel a magyar közoktatás folyamatainak átfogó elemzésére vállalkozó „Jelentés”-eket, második, 1997-es kiadványában foglalkozik először önállóan az oktatás területi és települési különbségeivel (Halász-Lannert, 1997, 320-332. o.). Természetesen a korábbi, első kötet is szerepeltet – KSH és MKM forrásból származó – nagytérsvégi adatokat (Halász-Lannert, 1996: 41. táblázat). Itt nagytérsvégekként a Dunántúl, Alföld, „Észak” és Budapest szerepelnek. A kötet a régiókkal kapcsolatos szakmai viták, illetve a régiós lehatárolást (a tervezési-statisztikai régiók létrehozását) deklaráló OTK megjelenését megelőző időszakban – ugyan már hét régió főbb jellemzőit foglalja össze, ezek közül azonban csak a mai Észak-Magyarország azonos a mai területi egységgel. S bár a Jelentések különböző

<sup>54</sup> Kutatási tapasztalataim alapján úgy látom, hogy ma nemcsak nem áll fenn a közigazgatási egységek statisztikai adatai használatának az a problémája, amely szerint a hatóságok jobban ismerik ezen információkat, mint a kutatók (Forray R.–Kozma, 1986: 41. o.), hanem fordítva: a tervezők és politika-formálók nem rendelkeznek rálátással területükre elegendő statisztikai adat és különösen összetett mutató, indikátor híján.

<sup>55</sup> Valójában nem csak a közoktatásról, hanem más ágazatokról sem. Emiatt az e területi egységről rendelkezésre álló korábbi kutatások eredményeit is igen nehéz felhasználni, különösen idősoros elemzésre.



tematikus részei foglalkoznak a közoktatás területi meghatározottságának kérdéseivel – a térségi kérdések viszonylag erősek a társadalmi-gazdasági környezettel, valamint az oktatásirányítással foglalkozó fejezetekben – igen csekély azok régiós, vagy más területi adatokkal való alátámasztása; elsősorban a rendelkezésre álló adatok hiányának következtében. A KSH az 1998-as törvényi szabályozás óta szerepelteti adatainak egyre növekvő részét régiós bontásban is, de míg a reálfolyamatokról időről időre átfogó területi elemzések látnak napvilágot, a közoktatás ilyen összefüggései eddig kevéssé voltak az érdeklődés homlokterében. A közoktatásért felelős tárca statisztikai adatszolgáltatásában szintén ez időtől, de elenyésző arányban szerepelnek regionális szinten adatok.

A régiófejlesztés kormányzati tevékenységének szakmai támogatása keretében az oktatást érintő területeken ki kell emelni a VÁTI és az Oktatáskutató Intézet ide tartozó tevékenységét (Tematika..., 1998; Forray R.-Kozma, 1999). Míg azonban az utóbbi intézmény szakembereinek szakértői munkájában az oktatási rendszer egész vertikumának – a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak – empirikus kutatásokkal is alátámasztott alapos ismerete, a kilencvenes években zajló változások és kihívások szempontjainak figyelembe vétele volt jellemző, az előbbi intézmény ezzel a szakmai háttérrel nem kellően rendelkezett, s ezért szemléletében és tartalmi vonatkozásaiban sem tudott árnyalt képet nyújtani az oktatásról. A valós folyamatok és problémák a régiófejlesztés első fázisában nem kaptak elég súlyt az oktatásról való, területfejlesztéshez kapcsolódó országos szakmai-politikai gondolkodásban sem. Ennek egyik akadálya az volt, hogy a makroszintű kormányzati tevékenységben az oktatási tárca 1999 tavaszáig nem kapott önálló képviselőt (Balázs-Forgács, 2002).

Az egyik komponense által az oktatási rendszer hatásáról tanúskodó humán fejlettségi index (HDI), amelyet az ENSZ UNDP által koordinált nemzetközi együttműködés keretében az MTA Világgazdasági Kutatóintézete 1990 óta képez, fontos regionális szintű információt nyújt az iskolázottsági egyenlőtlenségekről (Fóti, 2000). Az oktatási rendszer diakrón és közvetett teljesítményéről tanúskodó információt azonban nehéz közvetlen összefüggésbe hozni a szinkrón oktatási folyamatokkal. Egyfelől, az oktatás hosszú megtérülési idejű tevékenység. Másfelől, bár a HDI-ben implicit módon benne van, nehezen jeleníthető meg és különíthető el a közoktatási rendszer – különösen az alsóbb iskolafokok – teljesítményének hozzájárulása a folyamatok végeredményéhez.

Az utóbbi időben a Központi Statisztikai Hivatal munkájában előtérbe kerülő humán erőforrás-elemzésekben már önállóan is megjelenik a közoktatás – legalább annak egyes elemei – a gazdasági és a társadalmi fejlődésben betöltött szerepének elemzése („Az oktatás szerepe...”, 2001.). A közoktatásra mint humán erőforrás-fejlesztési tényezőre való reflexió abból a szempontból is lényeges, mert ez minden bizonnyal hozzájárul a témakör információ-forrásainak bővítéséhez, az eddig még hiányzó területi szintű elemzések készítéséhez.

*A megyei szintről* a régiókhoz képest időben és tartalmában is gazdagabb elemzési bázis áll rendelkezésre. A jelenlegi megyerendszer több évtizedes múltat tekint vissza, ezért a megyei szintű társadalmi-gazdasági statisztikai adatok összehasonlíthatósága és megbízhatósága jó, hosszabb idősorok állnak rendelkezésre. A közoktatás mutatóival kapcsolatban az okoz problémát, hogy korábbi adatgyűjtési rendszere az oktatási rendszer nagyfokú átalakulása következtében nagyrészt meghaladottá vált, az új megközelítést tartalmazó rendszer pedig még nem honosodott meg. Ennek következtében az oktatásstatisztikai adatoknak a reálszféránál jóval kisebb – s a kilencvenes évtizedben csökkenő – hányada áll rendelkezésre megyei bontásban. Nincs publikált területi adat a középiskolai lemorzsolódásról, a közoktatás finanszírozásáról, s egy sor további fontos területről. A korábbi évtizedekben megszokott, demográfiai adatokhoz viszonyított oktatási fajlagos mutatók – így az életkori csoport nagyságához viszonyított ellátási mutatók az óvodáztatásban vagy a középfokú képzésben – évek óta hiányoznak az oktatásstatisztikából. Az oktatási és a társadalmi-gazdasági mutatók összevetetőségét bizonyos mértékig befolyásolják az adatgyűjtés időszakának eltérései is.

Nyilvánvaló, hogy a regionális és megyei szintre fókuszáló elemzés számos korláttal jár. A közoktatási folyamatok alakulása – különösen az alsóbb iskolafokokon – elsődlegesen a kisebb léptékű térbeli relációkban történik, különbségeik finomabb elemzése igényelné legalább a kistérségi szintű területi kategória bevonását.<sup>56</sup> Erre a disszertáció keretei között nincs mód, első sorban az országos szintű megfelelő adatok szűkössége miatt. Az elemzés korlátja, hogy a közoktatási folyamatok (is) természetes vonzáskörzetekben, s nem közigazgatási, statisztikai szempontokból körülhatárolt területi egységekben zajlanak. A közlekedési

<sup>56</sup> Az oktatás egyes területeinek a megyeinél finomabb léptékű tagolódásáról és jellemzőiről elsősorban az Oktatáskutató Intézetben született elemzések (ld. a megfelelő hivatkozásokat). Az utóbbi években ez az irány az OKI-ban is megerősödött (lásd pl. Imre, 2003; Bognár–Imre–Mezei, 2001).



lehetőségek is nagyban befolyásolják az iskoláztatás megyehatárokon átnyúló migrációját.<sup>57</sup> A nemzetinél kisebb léptékű fejlesztésorientált tervezés azonban minden ágazatban a közigazgatási lehatárolású elemzésekre épül, így ezekre a közoktatásban is szükség van.

### 2.3.3 Felhasznált források

A kutatásban statisztikai adatokat, adatbázis-információkat és empirikus kutatási eredményeket használtam fel. Ezek nagyobb része két – egy megyei és egy régiós – SPSS formátumú adatállományban rögzítésre került, s ez szolgáltatta az alapját a leíró és a többváltozós matematikai-statisztikai elemzéseknek.<sup>58</sup> Emellett a disszertáció saját kvalitatív kutatások eredményeit is felhasználja.

A közoktatás *társadalmi-gazdasági környezetéről* elsősorban a régiók és megyék gazdasági, illetve társadalmi fejlettségének a regionális közgazdaságtani szakirodalomban általánosan használt mutatóit, indikátorait használok (2000. évi KSH statisztikai, 2001-es népszámlálási adatok alapján).<sup>59</sup> Egyes esetekben – a témaválasztásból adódóan – a regionális politika és gazdaság által nem gyakran használt mutatók, vagy ezeknek a szokásostól eltérő kontextusú használatára is sor került. A mutatók fölcserélhetőségének módszertani követelményét (Lazarsfeld, 1993) figyelembe véve, lehetőség szerint több mutatót alkalmazok egyazon jelenségre.

A *közoktatás* vizsgálata részben a matematikai-statisztikai elemzések alapját nyújtó információbázisra, részben saját kutatások eredményeire támaszkodott. Az előbbi forrásai 1999/2000. (esetenként 2000/2001.) tanévi OM, illetve 2000. évi KSH statisztikai adatok és az ezekből a szerző által képzett mutatók, adatbázis-információk, valamint – saját és külső – kvantitatív kutatási adatok. A hipotézis megfogalmazásához és egyes jelenségeinek verifikálásához több saját kurrens, kvalitatív kutatás eredményeit is felhasználtam. A disszertáció megalapozásához több korábbi, a 90-es években folytatott saját, illetve önálló szakmai részvétellel folytatott kutatás is hozzájárult. (A kutatások és a feldolgozott adatbázisok listáját lásd a Függelékben.)

### 2.3.4 A disszertációhoz támpontokat nyújtó egyéb kutatások

A disszertációhoz jelentős tudáshátteret adtak a közoktatás területi kérdéseivel foglalkozó oktatásügyi, valamint a regionális politika- és gazdaság körében a téma tartalmi érintkezési pontjain folyt korábbi kutatások.

Az Oktatáskutató Intézetben Kozma Tamás vezetésével több, mint két évtizede működő műhely foglalkozik az oktatás területi kérdéseivel.<sup>60</sup> A műhely a „tervezést segítő” önmeghatározással indult. A számos empirikus kutatás mellett a műhely tagjai feltárták a téma nemzetközi szakirodalmát, az oktatási rendszer regionális kutatásának magyarországi hagyományait és megközelítésmódjait.<sup>61</sup> A szociálökológiai szemléletű<sup>62</sup> területi oktatáskutatások mellett való elköteleződés alapján elméleti és empirikus munkásságuk megalapozta a köz- és felsőoktatási rendszernek a más társadalmi tevékenységekkel együttesen szemlélt,

<sup>57</sup> Ez is megjelenhet például egyes középiskolatispusok alul-vagy fölülreprezentáltságában is.

<sup>58</sup> A file-ok létrehozása a disszertáció készítőjének munkája.

<sup>59</sup> A KSH adatok közül nem publikált az ifjúsági munkanélküliség 2000. évi megyei bontású adatsora, amelyet az adatgazda kérésre bocsátott rendelkezésre. A Népszámlálás adatai a képvisleti minta alapján a KSH honlapjáról, valamint a disszertáció írása folyamán megjelent kötetekből kerültek feldolgozásra.

<sup>60</sup> A műhely szakmai munkásságának szisztematikus megjelentetésére a disszertáció keretében nincs mód; a legfontosabb, kapcsolódó munkákat a megfelelő helyeken idézem.

<sup>61</sup> Az OI folyóirata, az EDUCATIO tematikus is számot szerkesztett a területi kutatások kilencvenes évekbeli fontosabb eredményeinek összefoglalása érdekében („Régiók” 1997).

<sup>62</sup> Ez a szemlélet az adott időszakban az államszocialista rendszer merev keretei közé emelte be a nyugati szakirodalom akkori élenjáró eredményeit. A társadalmi körülmények gyökeres megváltozása következtében az a megközelítés, amelyet a térségek szerves fejlődése, a közösségi kapcsolatok, a migráció lassú alakulása jellemez, nem vesztette el érvényességét, de – a térkapcsolatok horizontjának kitágulása és a gazdaság és társadalom gyors és markáns változásai következtében – ettől eltérő megközelítéseket is indokoltá tesz.



másfelől természetes környezetükben, kölcsönhatásaikban vizsgált megismerését. E műhely hozta létre az első olyan adatbázist, amelynek alapján az oktatás területi folyamatainak vizsgálata új távlatot kapott.<sup>63</sup> A kutatói reflexió több területen évtizedes eredményekkel gazdagodott; ezen belül ki kell emelni a felsőoktatás, a középiskola és középfokú képzés, valamint a kisiskolák és kistelepülések, a hátrányos helyzetű, roma kisebbségű térségek oktatásügye problémáinak feltárását. E kutatások többnyire kapcsolódtak az időszak legfontosabb oktatás- és társadalompolitikai problémáihoz, így az iskolakörzetesítések, az oktatás expanziója, az egyenlőtlenségek kérdéseire. A kutatók vezették be és adaptálták a társadalomföldrajz eszközeinek és módszereinek az oktatásügyben való alkalmazását; jelentősen hozzájárultak e tevékenység módszertani problémáinak feltárásához és új mód-szertani megoldások kidolgozásához. A kutatások többsége abból indult ki, hogy a térségi környezet befolyásolja az ott zajló társadalmi folyamatokat, amelyek közvetett módon változtathatóak. Ezért kutatásaik nem csupán a megismerés, a tudás gyarapítása, hanem annak a folyamatok alakítása érdekében való közzététele célját is magukban foglalják; ennek megfelelően szakértői munkát végeznek, eredményeiket igen gyakran javaslatok formájában is összegzik.

A regionális tudomány diszciplináris körébe tartozóan számos fontos munka született az oktatásügy témájában vagy arra is kitekintéssel. Túl ezek szemléletformáló hatásán és a disszertáció készítőjének háttér-tudását megalapozó jellegén, a kutatások egy része közvetlenül is hasznosítható volt e munka szempontjából. Az oktatásnak a kulturális földrajz keretében való tárgyalása, ennek témakörei és megközelítésmódja, szemléletes példái bátorították a disszertáció készítőjét abban, hogy a közoktatási rendszert mint a regionális tudományok számára releváns témát vizsgálja (Tóth–Trócsányi, 1997). A közoktatási rendszernek a népesség iskolázottságával, másfelől a regionális fejlődéssel való összefüggéseiről szóló kutatási eredmények e disszertációban is reflektálásra kerülnek (Mezei, 1997; 1990). Az oktatásügyi tematika területi vonatkozásban a regionális tudományokban elsőként a felsőoktatásban jelent meg. A magyar regionális tudományok egyik kiemelkedő képviselője e munkásságának korai szakaszában a felsőoktatás területi kapcsolatrendszerének kutatásával foglalkozott, amelynek eredményei az akkor pályakezdő disszertáns számára újdonságot jelentettek (Nemes Nagy, 1980). A szerző egyik kiemelt kutatási területén, az önkormányzati és területi oktatásirányítás és -politika témakörében a disszertációhoz is jelentősen hozzájárultak a regionális tudományok interdiszciplináris: jogi, közigazgatási, politológiai és tervezéstudományi eszközöket alkalmazó empirikus és elméleti munkái (Berényi, 1994; Enyedi, 1981; Enyedi–Pálné Kovács, 1994; Hajdú, 1996; 2000; Iváncsics, 1994; Pálné Kovács 1994; Faragó, 1997). Az oktatási rendszer társadalmi teljesítményének a területi fejlődés szempontjából való számbavételéhez hozzájárulást jelentettek azok a – többféle megközelítési módot, metodikát alkalmazó – kutatások is, amelyek a tudomány-, a kutatás-fejlesztés és a felsőoktatás területi vonatkozásaival foglalkoztak, valamint az innovációk térségi alakulásának kérdéseit vizsgálták (Bartke, 1994; Bartke–Nemes Nagy, 1992; Csapó, 1997; Döry, 1996; Döry–Mészáros–Rechnitzer, 1998; Horváth, 1994; Nyiri, 1996; Rechnitzer, 1990; 1993; 1997; 1998; Tóth, 1990). Igen hasznosak voltak azok a más társadalmi ágazatokról rendelkezésre álló kutatási eredmények is, amelyeket a disszertációban a közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének felvázolásában használtam fel (Buday-Sántha, 2001; Hrubí, 2000; Kovács T.–Bihari, 2000; Náray, 2000).

A társtudományok körében a disszertáció készítője, eredeti szakmája és kutatási témái alapján főképpen a szociológiatudomány keretében szerzett a közoktatás egyenlőtlenségeiről olyan empirikus ismereteket, amelyek közül több a disszertációban is hivatkozásra került (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1989; Csákó, 1989; Havas–Kemény–Liskó, 2001; 2002; Ladányi–Csanádi, 1983; Szabó A.–Bauer B.–Laki L., 2002; Vági G., 1982). A demográfiai elemzés (Andorka, 1982; Habcsek, 2000), valamint a regionális folyamatok statisztikai-módszertani megközelítésének egyes kérdéseinek megismerése (Horváth, 2002; Meliskova, 2000) szintén gyümölcsöző volt. A disszertáció készítője munkahelyének, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának, s e műhely kutatóinak munkássága, a központ 1990-től kezdődő

<sup>63</sup> Ez a kutatócsoport egyik akkori tagja, Inkey Péter nevéhez fűződik.



fennállása (s valójában előd-intézményének 1980-as létrejötte) óta végzett tevékenysége facilitáló szakmai közeget jelentett e munka elkészítéséhez.

Bár a disszertáció nem foglalkozik a közoktatás eredményességének a szakirodalomban szokásosan a tanulói teljesítménymérésekre épülő vizsgálataival, az e témakörben végzett kutatások megismerése számos olyan tapasztalattal járt, amelynek hozama van a disszertáció szempontjából is. A hazai, ún. Monitor-vizsgálatok (Vári, 1997; 1999), valamint a nemzetközi tanulói teljesítménymérések (az IEA, TIMMS, majd a PISA (Vári et al 2001; 2002) területi vonatkozásban elsősorban a rendszer települési hierarchia szerinti különbségeire irányították a figyelmet. Ezen adatok földrajzi területi elemzése a kis mintaelemszám miatt nem lehetséges, településtípusok szerint is csak korlátozottan.<sup>64</sup> A tanulói teljesítmények más megközelítésben és módszerekkel zajlott regionális mérései<sup>65</sup> számos tekintetben hozzájárulnak a különbségek térbeli beágyazottságának megismeréséhez, az országos szintű teljesítmények térségi vonatkozásainak feltárásához. S bár ezek eredményeinek térbeli érvényessége korlátozott, egyes implikációik az oktatás területi teljesítménye szempontjából is figyelemre méltóak lehetnek.

Végül fontos kitérni egy olyan háttér tudásbázisra is, amely nem kutatásokhoz s nem személyekhez, hanem intézményekhez köthető. A gazdaságban évtizedek óta jelentős, de az utóbbi években az oktatásban is egyre nő a jelenségek és folyamatok – elsősorban nemzetközi – összehasonlítható elemzése érdekében kifejlesztett indikátorok szerepe. Az oktatásügyben az OECD által koordinált e munka megközelítésmódja és módszertana számos tekintetben hatott termékenyítőleg a disszertációra (Education... 2001; 2002; Investing..., 2001).

### *2.3.5 A statisztikai adatok használhatóságának problémái*

A nemzetközi statisztikai szabványok, mintavételi-módszertani megállapodások, egyezmények biztosítják egyfelől a globális (UNESCO), vagy nagyrégiós (OECD, EU) igényeknek való együttes megfelelést, az ezek szempontjaihoz való igazodás azonban óhatatlanul korlátozza a nemzeti szintű rendszerek sajátosságainak megjelenítését. Másfelől az adatok időbeli összehasonlíthatósági követelményei miatt e statisztikák csak lassan képesek követni a változó társadalmi folyamatokat, ami számos dimenzióban behatárolja a használt kategóriák, adatcsoportosítások, stb. felhasználhatóságát.

Magyarországon a statisztikai rendszer a 90-es évektől kialakuló új társadalmi rendszer szükségleteit a nemzetközi statisztikai térbe való integráltsága révén alapjában képes kielégíteni ugyan, de e keretek között – különösen ágazati szinten – a régi társadalmi berendezkedés jellemzői az adatszolgáltatás terjedelmének csökkenése ellenére máig hatnak; részben egyes új elemzési igényeknek eleget tevő adatok gyűjtésének hiánya, részben a rendszerváltással járó társadalmi átalakulás e szakmában sem elkerülhető „lecsapódása” miatt. Mivel Magyarországon elsősorban ágazati alapon történik a különböző adatok gyűjtése, ez elég komoly gátat jelent a közoktatás humán erőforrás-fejlesztés szempontjából való, statisztikai eszközökkel történő elemzésére. A közoktatás humán fejlettségben való szerepének kimutatása ma még kevésbé találkozunk az oktatás-statisztika szűkebb szakmai szempontjaival. A közoktatás-statisztikai rendszer egyike azoknak, amelyek folyamatos működésére, a megbízható adatgyűjtésre az elmúlt évtized változásai különösen erősen hatottak. A korábban erősen központosított rendszer az önkormányzati törvény életbe lépésével fragmentálódott; csaknem két és félezer iskolatulajdonos jelent meg. A decentralizációval – valójában már a rendszerváltozást megelőző időszakról – olyan fókú intézményi szintű változások történtek, amelyek teljesen átszabták a közoktatási rendszer vertikális és horizontális szerkezetét. A rendszer átláthatóságának a fenti folyamatok következtében keletkező problémáihoz a közoktatás tartalmi és kimeneti szabályozásának változásai is hozzájárultak.

A kilencvenes évek végére az intézmények vertikális szintjei (ISCED), horizontális szerkezet szerinti besorolása és a vegyes profilú intézmények, valamint az egyazon intézményben folyó eltérő programok azonosítása szinte megoldhatatlannak tűnő feladat elé állította az oktatásstatisztikát. Bár az évtized második felében jelentős előrelépés történt az oktatásról való információszerzés elektronizációja tekintetében, s az intézményi adatgyűjtés reformja is bevezetésre került, a közoktatás olyan fontos szeleteiről, mint a poszt-szekundér képzés, az általános iskola és a középiskola közötti átmenet, kevés területi szintű statisztikai adat áll rendelkezésre, s a meglévők egy része csak korlátozottan megbízható.

A meglévő, illetve készíthető indikátorok alkalmazhatóságát az is befolyásolja, hogy a társadalmi-gazdasági alrendszer és az oktatásügy térségi helyzetét jellemző elérhető adatok – gyűjtési céljuk, valamint a statisztikai rendszerben alkalmazott módszertan következtében – korlátozottan

<sup>64</sup> Egy ilyen kísérletről lásd Halász, 1997; Balázs, 1997.

<sup>65</sup> Csongrád megye (Csapó, 1998); Baranya megye (Kocsis, 2000; Balázs, 2000b; Géczi, 2001; Reis, 2000; Takács, 2000).



alkalmasak az itt vizsgálandó problémakör feltárására.<sup>66</sup> Külön gondot jelent a különböző források, eltérő időszakokról vagy időpontokról elérhető információk összevethetősége, s a szükséges dimenziók között eltérő mértékben rendelkezésre álló, adott esetben kényszer-helyettesítéssel pótoló adatok alkalmazásából adódó egyenetlenség, egyes területeken az információk hiánya.

Az elemzés korlátai ugyanakkor ráirányítják a figyelmet arra a szakmai körökben jól ismert problémára, hogy egy integrált regionális fejlesztés-politika létrehozását a megfelelő információs bázis hiánya nemcsak nehezítheti, hanem meg is gátolhatja. A disszertáció – épp e gyöngeségeinek felmutatásával – hozzájárulhat e probléma további operacionalizálásához is, amely a várható EU források igényléséhez szükséges fejlesztési programok kidolgozásának sürgető igénye, a társfinanszírozás és a partnerség követelményeinek teljesítése érdekében gyakorlati szempontból talán nagyobb jelentőségű, mint az elméleti érvényesség igényének minden áron való keresése.

Az említett korlátok ellenére a disszertáció törekvése a közoktatási potenciálok vizsgálatának beemelése a területi statisztika-adta bázison folyó regionális elemzések körébe. Ez – mint területi gazdaságszerkezeti vizsgálatok kapcsán Horváth is kiemeli (Horváth, 2002) – elsősorban az innovációk keletkezésének és terjedésének feltételeként megfogalmazott tudatosítási folyamatban játszhat szerepet. Emellett azonban – a fentiekre is figyelemmel – a közoktatásban felismert potenciálok (vagy azok hiányai) ráirányíthatják a figyelmet a reálszférában felismert, de e kontextust nem vagy nem kellően magában foglaló összefüggések további elemzésének szükségességére. Végül pedig a disszertáció egy próbálkozásnak is tekinthető statisztika és a térbeliség integrációjára vonatkozó, egy évtizede folyó nemzetközi szintű törekvések<sup>67</sup> (Meliskova, 2000) hazai, a közoktatást, s ezzel a humán erőforrás-fejlesztést fontosnak tartó hazai munkákhoz való hozzájárulás szempontjából is.

### 3. A közoktatás területi rendszerének társadalmi-gazdasági környezete

Az oktatás társadalmi-gazdasági környezete olyan komplex témakör, amely messze túlmutat a jelen disszertáció keretein.<sup>68</sup> E fejezet nem kíván markánsan újat nyújtani azokhoz az eredményekhez képest, amelyeket a társadalom térbeli jellemzőivel foglalkozó regionális gazdaságtan és politika számos kutatása tárt fel. Megközelítésmódja annyiban más, hogy a magyar gazdaság és társadalom térbeli viszonyairól feltárt jelenségeket a közoktatási rendszer szempontjából vizsgálja. Másfelől, mivel a disszertáció célja a gazdaság, társadalom és a közoktatás térbeli tagoltsága közötti különbségek feltárása, nem tekinthet el az előbbi szférák elemzésétől sem. Ez tehát döntően már ismert jelenségek „saját” adatokon való megismétléséhez vezet, esetenként azonban újat is hoz. Ilyen a 2001. évi népszámlálás adatainak felhasználása, illetve egyes, a témához tartozó kérdésekben megfogalmazott szakmai reflexió.

#### 3.1 A gazdasági háttér megyei szintű leíró elemzése

Magyarországon a regionális fejlődési folyamatok megváltozását okozó három tényezőcsoport – a piacgazdaság kialakulása, a gazdaságszerkezet és -technológia átalakulása, valamint a globalizáció (Enyedi, 1996: 25-26. o.) – hatása a legközvetlenebbül a reálszférában mutatkozott meg. Az ezredforduló időszakára jelentős, de az előző társadalmi rendszerben kialakult, szintén tagolt térszerkezettől igen eltérő társadalmi és gazdasági differenciáltság jött létre (Enyedi, 1993, 1994, 1996; Nemes Nagy, 1995b; 1996; Horváth, 2000a, 2001). A ma jellemző tagoltság kialakulása már a szocialista tervgazdaság hanyatlásával megindult és a rendszerváltás első évtizedének végére a régiók szintjén viszonylag stabillá vált, míg a megyék közötti eltérések máig viszonylag dinamikus változások történtek (Hrubi, 2000).

A térbeli társadalom különbségeinek jelentős dimenziója a *reálgazdaság*; ennek teljesítménye meghatározó a térség társadalmának fejlődésében. A gazdaság térszerkezetére ható főbb tényezők sorában Hrubi a gazdasági teljesítőképességet, a foglalkoztatottság, valamint a gazdasági szervezetrendszer alakulását emeli ki (Hrubi, 2000: 237-264. o.). A gazdasági teljesítőképességet jelző, leggyakrabban használt mutató a fajlagos bruttó nemzeti termék, a GDP. Ez olyan jelzőszám, amely empirikusan kapcsolatba hozható a többi szóba jöhető fejlettségi

<sup>66</sup> A problémának csak egy elemét kiemelve, a gazdasági aktivitás kategóriái például nem teszik lehetővé, hogy meg lehessen különböztetni a népesség eltérő társadalmi integráltságú rétegeit.

<sup>67</sup> Az Európai Statisztikusok Értekezlete munkaprogram keretében, EU, OECD, IMF és ENSZ részvételével.

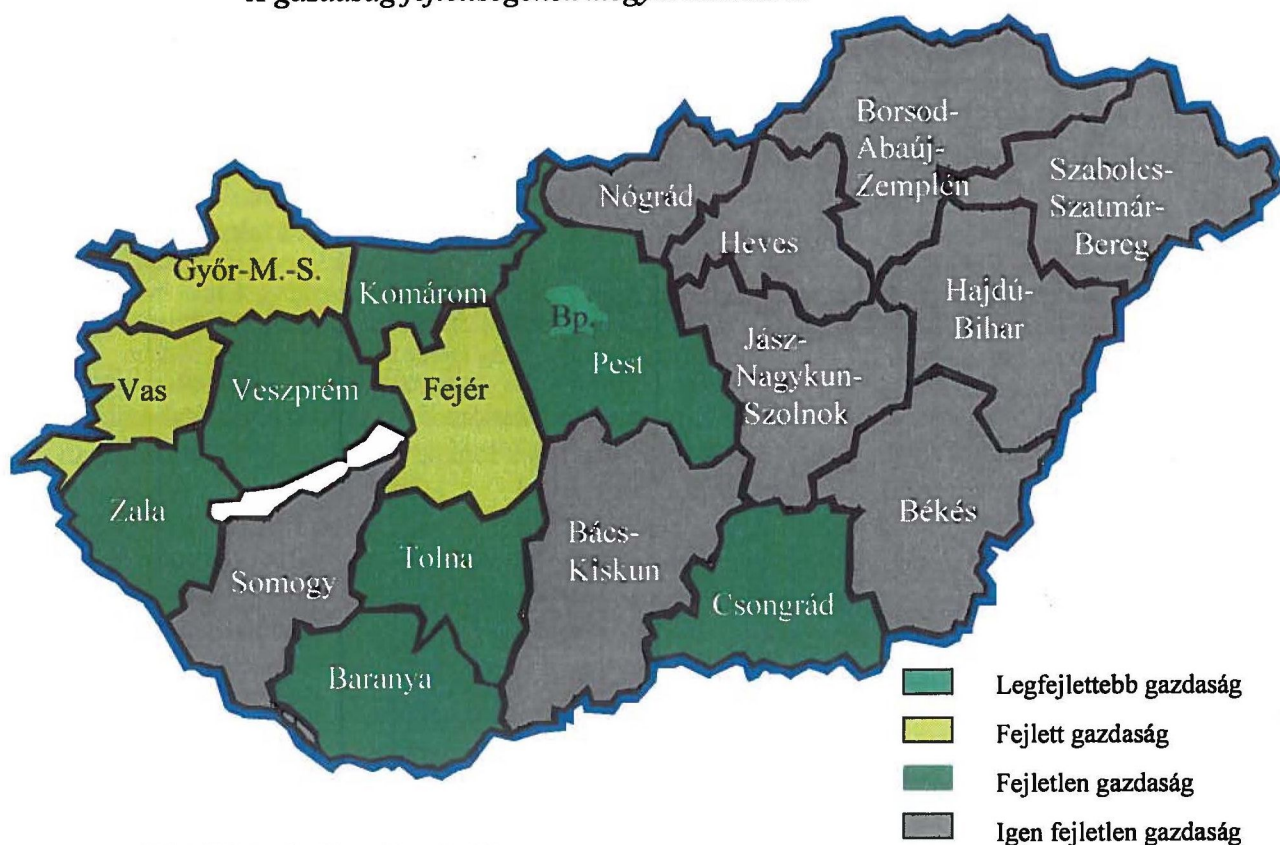
<sup>68</sup> E témakörnek rendszeresen teret szentelnek a Jelentés a magyar közoktatásról c. kötetek.



dimenzióval és mutatószámmal, s emellett jó eszköze a regionális fejlesztési akciók hatásai kontrolljának is (Nemes Nagy, 1995a). Az *egy lakosra jutó GDP* nagysága alapján Hrubí számításai szerint 1998-ban a legkedvezőbb és a legkedvezőtlenebb megyei pozíció eltéréseinek hányadosa 3,3; a különbség Budapest nélkül is 2,1. A Dunántúl-Alföld kettészakadtságát jelző durva fejlettségi dichotómia különösen szembeötlő a gazdasági szervezetek átlagos jövedelmezőségében, amelynek választóvonalja – egy korábbi, 1992-es adatból láthatóan (Jelentés..., 1992, idézi Hrubí, 2000: 239. o.) – épp e felosztás mentén mutatkozik.

A gazdasági teljesítőképességet négy mutató: a fajlagos GDP, az 1000 lakosra jutó működő vállalkozások száma, a gazdaságilag aktívoknak az aktív korú népességhez viszonyított aránya és a munkanélküliségi ráta alapján vizsgáltam.<sup>69</sup> Az 1998-as GDP/fő mutató alapján legkedvezőtlenebb gazdasági helyzetű megyék az újabb adatok alapján is azok maradtak. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében különösen problematikus a magas munkanélküliség, amely Szabolcsban is igen aggasztó méretű, amely itt a bruttó nemzeti termék lakosságra vetített legalacsonyabb összegével jár együtt. A fajlagos GDP kiugróan alacsony Nógrád megyében is, ahol emellett igen csekély a vállalkozási aktivitás. Az e csoportba tartozó Jász-Nagykun-Szolnok megyének magasabb, Békésnek viszont alacsonyabb munkanélküliséggel kell szembenéznie. A Dunántúlon gazdaságilag legfejletlenebb Somogy megyét a működő vállalkozásoknak kissé a vidéki átlag feletti aránya és a gazdasági aktivitás átlaghoz közelítő szintje különíti el némileg a lemaradók csoportjától. A négy vizsgált mutató együttese alapján a gazdasági fejlettség megyei klasztereit mutatja az 1. térkép.<sup>70</sup>

1. Térkép  
A gazdaság fejlettségének megyei klaszterei



Forrás: KSH 2001a alapján saját számítás.

Megjegyzés: A gazdaság fejlettségének kategóriáit a vizsgált mutatók alapján klaszterelemzéssel készítettem.

A közoktatás szempontjából érdemes külön figyelmet fordítani a gazdaság teljesítményének tényezői között a *népesség gazdasági aktivitásának* korcsoportos jellemzőire is, hiszen ezek

<sup>69</sup> Lásd Függelék 1. Táblázat.

<sup>70</sup> A K-Means clusterelemzés F próbája 0,000 szinten szignifikáns.



jelentik a közoktatási rendszerből kilépők jelentős része számára azt a tágabb perspektívát, amelyben jövőendő életük zajlani fog.

Az ifjúsági munkanélküliség rátája a 15-29 éves korosztály foglalkoztathatósági problémáiról ad jelzést. A 2000. évben a KSH munkaerő-piaci felmérései alapján számított munkanélküliségi ráta (országosan 12,2%) jóval magasabb, mint a felnőtt munkanélkülisége, s jóval nagyobbak a megyék közötti eltérések is, mint ott (az értékek a Zalaiban tapasztalható 5,7%-tól Borsod 25,8%-áig terjednek). Ennél is magasabb arányról számol be az Ifjúság 2000 kutatás, amely szerint – ugyanebben az évben – a 15-29 évesek átlagosan 34%-a volt már munkanélküli. A vizsgálat rendkívül nagy regionális szórást tapasztalt; az életkezdés e nehézségével különösen Észak-Magyarországon (41%), Dél-Dunántúlon (40%) és Észak-Alföldön (39%) kell szembenézni a fiataloknak (Laki, 2002).<sup>71</sup> Az ifjúsági munkanélküliség megyei KSH adatai csaknem mindenben a felnőtt munkanélküliségnek megfelelő tendenciákat jelzik; a már említett legmagasabb rátát követően Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéé is csaknem 20%, s Jász-Nagykun-Szolnok megyében (16,5%) e probléma még súlyosabbnak látszik, mint a felnőtt munkanélküliség.<sup>72</sup> Míg azonban Baranya megye felnőtt munkanélkülisége alig haladja meg az országos átlagot, a 15-29 évesek körében jóval az országos átlag feletti, 15,9%-os rátája jelez gondokat e téren. Érdemes figyelmet fordítani Vas megyének – a korábbi magas szintet el nem érő, de a megye aktív korú népességének viszonylag kedvező munkanélküliségi helyzetéhez képest igen kedvezőtlen – ifjúsági munkanélküliségi rátájára, amely régiójából és a nagyobb térségből is kiemelkedik.<sup>73</sup>

A 2001. évi népszámlálás eddig publikált, a képviselői mintán alapuló adataiból viszonylag széleskörű ismeretek szerezhetőek a *fiatal korosztály foglalkoztatási helyzetéről*.

A népszámlálás módszertanában a munkanélküliek csoportjába való besorolás kritériumai eltérnek a munkaerő-piaci felmérések során alkalmazottaktól. Ezek a következők: a) a megkérdezett a népszámlálás eszmei időpontját megelőző héten nem dolgozott; b) ezt az időpontot megelőző négy hét folyamán aktívan munkát keresett; c) úgy nyilatkozott, hogy két hétnél nem hosszabb idő múlva munkába tudna állni. A gazdaságilag nem aktív népességben az inaktív keresők közé a nem dolgozó nyugdíjasok, a járadékosok, a gyermekgondozási ellátásban, a segélyben részesülők, a vagyonból vagy más, nem munkával kapcsolatos jövedelemből élők, valamint azok a munkanélküli ellátásban részesülők tartoznak, akik a fentiek alapján nem minősültek munkanélkülinek. Eltartottként a keresettel, jövedelemmel nem rendelkezőket, illetve azokat tartja számon a népszámlálás, akik megélhetéséről magánszemély vagy intézmény gondoskodik (ilyenek a nappali középiskolások, az eltartott felsőoktatási hallgatók, valamint a büntetés-végrehajtásban fogva tartott nem dolgozók).

A 20-29 évesek országosan a gazdaságilag aktívak bő negyedét teszik ki. E korosztály több mint kétharmada gazdaságilag aktív, közülük a nők gazdasági aktivitása az aktív népesség egészéhez hasonlóan alacsonyabb, mint a két nemé együtt (57,2%); a nők közül kiemelkedik a budapestiek (62,6%), a Zala és a Győr-Moson-Sopron megyeiek aktivitása (62,5 és 62,4%).<sup>74</sup>

A korcsoport foglalkoztatásának területi különbségeit keresve a nyugat-dunántúli és a közép-dunántúli régió valamennyi megyéjének magas, Vas esetében kiugróan magas foglalkoztatottsági aránya tűnik szembe; rajtuk kívül csak Pest megyében látunk az átlagnál számottevően magasabb foglalkoztatottságot a huszonévesek körében korcsoportjukhoz képest. A skála másik végpontján – a korábbiakban a gazdasági fejlettség terén lemaradt megyékhez, főképp Szabolcs-Szatmár-Beregre, Borsod-Abaúj-Zemplénre – hasonlóan, ez az arány Hajdú-Bihar megyében is igen alacsony. A gazdaságilag aktívak átlagosan 14,2%-át (a fővárossal együtt 13,1%-át) kitevő munkanélküliek legmagasabb és legalacsonyabb arányait itt is ugyanazokban a megyékben tapasztaljuk, mint a regisztrált teljes és ifjúsági munkanélküliség esetében. A 20-29 éves nők munkanélkülisége a gazdaságilag aktívakhoz viszonyítva

<sup>71</sup> Érdemes kiemelni azt is, hogy e három régióból kettőben – Dél-Dunántúlon és Észak-Alföldön – az ifjúsági munkanélküliség esetében is működik az úgynevezett települési lejtő: a településméret csökkenésével egyre nő a munkanélküliség a fiatal korosztályban (Laki, 2002: 14. Táblázat).

<sup>72</sup> Lásd Függelék 1. Táblázat.

<sup>73</sup> Az ifjúsági munkanélküliség 2000. éves területi szintű adatai a KSH munkatársa bocsátotta rendelkezésemre.

<sup>74</sup> Forrás: Népszámlálás 2001, Képviselői minta: [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu).



átlagosan alacsonyabb, mint a korcsoport egészében (12,2%, Budapest nélkül 11,2%), megyei szinten az eddig feltáruló tendenciához képest csak kisebb eltérések tapasztalhatóak.

Mivel az inaktívak igen eltérő tartalmú állapot közös kategóriáját jelentik a népszámlálásban, ezért az e tekintetben mutatkozó különbségeket is nehéz interpretálni; a megyék közötti jellemző eltérések a későbbi elemzésben lehetnek segítségünkre. Érdekes kitérni viszont a 20-29 éves inaktív nőkre, akiknek főképp ebben a korcsoportjában természetes módon összetevője a gyermekgondozás. A fiatal nők inaktivitásának országos szintje a teljes populációénál jóval magasabb (26,2, Budapest nélkül 29,2%); e csoport munkanélküliek közötti alacsonyabb értéke ennek tudatában értékelhető.<sup>75</sup> Hozzá kell tenni mindehhez, hogy a munkanélküli ellátásban részesülőket is az inaktívak között találjuk. Így abban, hogy e nők jóval az átlag feletti aránya a gazdaságilag igen elmaradott megyékben jellemző (Szabolcs: 38,9%, Borsod: 35,1%, Nógrád: 34,3%), jóval alatta pedig Budapesten (14,5%), részben ennek, részben pedig e térségek magasabb reprodukciós rátájának a hatását is tükrözi.<sup>76</sup> Mindezek közoktatási vonatkozásaira a későbbiekben kitérek.

Az eltartottak között a 20–29 éves életkor-csoportban még viszonylag magas az oktatási rendszerben lévők aránya. Országosan jellemző átlagukhoz képest a fiatal nők között több az eltartott, mint a teljes korosztályban (országos átlag 16,6%, a vidéki átlag 15%), leginkább a fővárosban. Ettől lemaradva, de jóval az átlagot meghaladva a nagy egyetemi centrumokkal rendelkező megyékben (Csongrád, Hajdú-Bihar, Baranya), s egy kisebb, térségi oktatási centrum-szerepet betöltő megyében (Heves) találunk eltartottakat. Hogy nem csak ez a szempont határozza meg e csoport nagyságrendjét, arra a felsőoktatással rendelkező, alacsony eltartottsági mutatókkal rendelkező megyék adatai utalnak, különösen Győr-Moson-Soproné, ahol magas e csoport gazdasági aktivitása.<sup>77</sup>

Az Ifjúság 2000 vizsgálat kitért a 15-29 éves fiatalok vállalkozási aktivitására is. A megkérdezettek ötöde jelezte, hogy saját vagy családi tulajdonában van vállalkozás, ennek értékelése azonban óvatosságra int, mivel a munkanélküliek, jövedelempótlékosok, leszáza-lékoltak és gyesen lévők mintegy egy-egy-tizede „vállalkozó”. Jelentős regionális eltérések tapasztalhatók; a fiatalok vállalkozása különösen Észak- és Közép-Magyarországon alacsony. Az iparosodottabb és urbánusabb régiókban nagyobb a szolgáltatások, a rurálisokban a mezőgazdasági vállalkozások aránya. Az előbbi 46, illetve 41%-át teszi ki a központi régió és Nyugat-Dunántúl ifjúsági vállalkozásainak, az utóbbi 70%-a viszont a Dél- és Észak-Alföldre, valamint a Közép-Dunántúlra koncentrálódik (Laki, 2002: 112-113. o.).

A gazdasági növekedés területi különbségeinek becsléséhez általában két szektor, a feldolgozóipar és a szolgáltatások, ezen belül is a pénzügyi-üzleti szolgáltatások teljesítményét szokták számba venni, mint a fejlődés motorjainak jelzőit. Az e szektorokban realizált fajlagos GDP arányainak együttes előfordulásai alapján 1997-ben Hrubai számításai szerint – Budapestet nem tekintve – Fejér, Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyék pozíciója egyértelműen kedvező, míg a tíz kedvezőtlen helyzetű megye között ismét csak Szabolcs-Szatmár-Bereg és Nógrád megye leszakadása tűnik szembe (Hrubai, 2000).

A szolgáltatások kiterjedtsége a fejlett gazdaságok jellemzője. E tevékenységeknek különös fontossága van a települések térbeli kapcsolatainak alakításában, s ennek nyomán jelentőségük megnövelésében (Enyedi, 1994). A szolgáltatásokon belül a pénzügyi-üzleti szolgáltatások egy főre eső mutatója alapján Csongrád, Baranya és Pest megye pozíciója jó. E megyékben – különösen Baranyában – azonban lemaradt a feldolgozóiparból realizált GDP egy főre eső aránya, amely – a másik szektor kissé átlag alatti értéke mellett – Komárom-Esztergom megyét az úgynevezett Bécs-Budapest tengely integráns tagjává teszi, Veszprémmel együtt, amelynek – úgy tűnik – gazdasági helyzete számos tekintetben modellezi a vidéki átlagot, hiszen e két szektor teljesítményét tekintve is épp az átlag pozíciójában helyezkedik el.

<sup>75</sup> Más kérdés, hogy a gyermekgondozás állami politikájának változásai a különböző időszakokban a különböző társadalmi csoportokat eltérő módon involválják. Mivel jelenleg a munkaviszonnyal nem rendelkezők is kedvezményezettjei az ellátásnak, ez társadalmi integrációs szempontból is nagyobb heterogenitásúvá teszi e csoportot.

<sup>76</sup> Forrás: Népszámlálás 2001, Képviseleti minta (www.ksh.hu); KSH, 2001a.

<sup>77</sup> Lásd Függelék 2. Táblázat.



A feldolgozóiparnak kiemelkedő szerepe van a vidéki gazdaság differenciálódásában. Ez az ágazat a magyar vidék gazdasági fejlődésének fő motorja, szemben a fővárossal, amelyben a szolgáltatások játsszák ezt a szerepet (Barta, 2000: 276-277. o.).

A gazdasági fejlődés és a térségek társadalmi integrációja szempontjából egyaránt érdemes – a magyar viszonyok között különösen a versenyképtelen mezőgazdaság „kiváltására” szóba jövő – egy további alszektor, a kereskedelmi vendéglátás teljesítményének két lehetséges mutatóját is számba venni.<sup>78</sup> A KSH 2000. évi adatai alapján országosan 31 kereskedelmi szálláshely jut ezer lakosra. A Balatonhoz kötődő Somogy és Veszprém megye mutatói (131, illetve 100 hely/1000 lakos) nagyságrenddel magasabbak. Ezen a szinten rajtuk kívül csak Zala megye áll (a Balaton egy „szelete” mellett köszönhetően Zalakarosnak is); az országos átlagot még meghaladó Heves (egri vár), Vas (Sárvár, Kőszeg) és Baranya (Pécs) mellett a többi megye jelentősen elmarad az átlagtól. E kapacitás országosan igen gyengén hasznosul (1000 lakosra alig több mint fél vendég jut); a lakossághoz képest fejletlennek mutatkozó főváros vendégfogadói kihasználtsága már megközelíti a balatoniét, ám e csoportban megjelenik Győr-Moson-Sopron is, amely kevés helyének jó kihasználtsága a határmenti kereskedelmi és üzleti kapcsolatok kedvező hatásából következik.

A gazdasági fejlődőképesség fő gátjaként két jellemzőt, a *mezőgazdasági és a költségvetési jellegű, közösségi szolgáltatási szektoroknak* a gazdasági szerkezetben relatíve magas arányát szokták figyelembe venni. A magas megművelt területi arányokkal jellemezhető magyar mezőgazdaságra hagyományosan, s a rendszerváltozás után is a tőkehiány, és az ezzel együtt járó túlfoglalkoztatottság jellemző (Buday-Sántha, 2001: 109. o.). A mezőgazdaság bruttó hozzáadott értékbeli részaránya 2000-ben az országos – Budapest nélküli – 7,2%-os átlaghoz képest négy alföldi megye (Békés, 13,3%, Bács-Kiskun, 13,1%, Hajdú-Bihar, 10,9%, Jász-Nagykun-Szolnok, 10,3%) mellett csak Somogyban van jóval az átlag felett (9,7%). Lényegesen alatta, Pest megye mellett (4,8%) viszont inkább Közép-és nyugat-dunántúli megyékben fordul elő (Fejér, 4,6%, Komárom-Esztergom és Vas (4,7-4,7%), Győr-Moson-Sopron (5,1%), Veszprém (5,3%), amelyek mellett az észak-magyarországi Nógrádban és Borsod-Abaúj-Zemplénben alacsony (4,5, illetve 4,6%).<sup>79</sup> Bár a mezőgazdaságnak a gazdaságban betöltött súlyarányai nem változtak lényegesen a korábbiakhoz képest – az ún. agrártengely (Kovács K.–Bihari, 2000) mentén való megosztottság jellemző az ezredfordulóra is – érdemes kiemelni, hogy még a korábban jelentős mezőgazdasági részesedést mutató Csongrád megyében is megindult e szektor visszaszorulása. Ugyanakkor az agrárágazatnak már a rendszerváltás előtt megkezdődött, s az után az összeomlásig jutó válsága után kialakuló versenyképes térségei elsősorban a dinamikus várostengelyekhez kapcsolódva jöttek létre, míg a mezőgazdasági válságtérségek az általános gazdasági depresszió övezeteiben találhatók (Buday-Sántha, 2001).

A másik, gazdasági teljesítőképesség problémáira utaló mutató, a *közösségi szolgáltatások* magas aránya vonatkozásában a hozzáférhető adatok alapján csak közvetett információ szerezhető, mivel a gazdaság fő nemzetgazdasági ágak szerinti teljesítményében megyei szinten a teljes szolgáltatási szféra, azaz a piaci és nem-piaci jellegű szolgáltatások együtt jelennek meg. A közösségi szolgáltatások részarányának közelítésére egy lehetőséget a közszolgáltatásban alkalmazásban állók létszámából számított arányok nyújtanak.<sup>80</sup>

A tercier szektornak egy jelentős részét magába foglaló *szolgáltatási ágazatokban alkalmazásban állók* átlagosan az összes alkalmazott több mint felét jelentik; ennél magasabb arányban a fővárosban, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén, Baranya és Csongrád megyében fordulnak elő, míg Fejér, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében kiugróan alacsonyak.<sup>81</sup> Ha a kereskedelem, javítás, szálláshely-szolgáltatás és vendéglátás, a

<sup>78</sup> Ennek a közoktatás középfokú kiterjesztése szempontjából is jelentősége van.

<sup>79</sup> KSH 2001a alapján saját számítások.

<sup>80</sup> Lásd Függelék 3. Táblázat. Az alkalmazásban állók a foglalkoztatottak országosan csaknem 85%-a. Nagyobb arányt rajtuk kívül csak az átlagosan 13,3%-nyi társas vállalkozás tagja, illetve egyéni vállalkozó jelent, míg a fennmaradó 2% a szövetkezeti tagokból, a segítő családtagokból és a sorkatonákból áll. Emiatt a közszolgáltatásban alkalmazásban állók adatai jól közelítik az e szektorban való foglalkoztatás szintjét.

<sup>81</sup> Lásd Függelék 3. Táblázat.



szállítás, posta és hírközlés, a pénzügyi, valamint az ingatlanügyi és gazdasági szolgáltatások alkalmazottait nem számoljuk, megkapjuk a *közzolgáltatásokban foglalkoztatottak* számát, amely a közigazgatásban, az oktatásban, az egészségügyben, a szociális ellátásban, valamint az egyéb közösségi szolgáltatásban alkalmazottként dolgozókat foglalja magában. Ennek az összes alkalmazotthoz viszonyított országos átlaga 30,9%, de Budapest országos adminisztratív centrum-szerepére tekintettel itt is érdemes a vidéki átlagot figyelembe venni (27,4%). A már az előzőekben „fölfelé” kiemelt Borsod és Szabolcs megyében az átlag feletti, s a „lefelé” kiemelt megyékben – főképpen Fejérben – jóval az alatti arányokat találunk. A közzolgáltatási szektor súlyát a szolgáltatásokon belül tekintve Budapest nem „lóg ki” annyira, mint korábban, a megyei eltérések azonban jelentősek. Miközben az alacsony értékek a nem közösségi szolgáltatások kiépültségének magasabb szintjére, s a magas arányok ennek fordítottjára utalnak, emellett az utóbbiakban a közigazgatáson túli közzolgáltatási funkciók – különösen a szociális ellátás – eltérő térségi igénye is megjelenhet. Ez utóbbit Nógrád, Békés, Borsod, Jász-Nagykun-Szolnok és Heves megyében vélelmezhetjük. A közzolgáltatásokban alkalmazásban állóknak az összes szolgáltatásban dolgozókhöz viszonyított átlagos arányait a megyékben jellemző egyes társadalmi problémák nagyságrendje szerint vizsgálva látható, hogy az a problémák fokának növekedésével párhuzamosan nő. Ennek nem mond ellent, hogy itt – az erős gazdaság „abszolút” hiányával párhuzamosan – a reálszférában dolgozók relatív hiánya okozza a közzolgáltatási humán szféra magasabb arányát, de a következő táblázatból az is látható, hogy nem indokolatlanul.

### 1. Táblázat

*A közzolgáltatásban alkalmazásban állóknak az összes szolgáltatásban alkalmazotthoz viszonyított átlagos arányai a megyékben egyes társadalmi problémák nagyságrendje szerint, %*

Szociális segélyezettek száma a lakossághoz	Közzolgáltatásban alkalmazottak aránya	Bűnelkövetők 100e lakosra	Közzolgáltatásban alkalmazottak aránya	Cigány népesség aránya*	Közzolgáltatásban alkalmazottak aránya
Alsó kvint.	47,5	Alsó tercilis	48,7	Alacsony	49,7
2. kvintilis	50,8	Középső tercilis	53,4	Elég alacsony	54,6
3. kvintilis	52,3	Felső tercilis	54,7	Közepes	56,6
4. kvintilis	55,5			Magas	55,6
Legfelső kvint.	56,1				
Std. Dev.	4,3		4,3		4,3
F	4,9		4,8		5,7
Szignifikancia	0,01		0,02		0,01

\* A kategóriák tartalma: „alacsony”: 10% vagy kevesebb; „elég alacsony”: 10,1-20%; „közepes”: 20,1-39,9%; „magas”: 40% vagy több.

Forrás: KSH, 2001a alapján saját számítások.

Megjegyzés: A fentiekén kívül a különbségek a 10 ezer lakosra eső öngyilkosságok számával is hasonló irányúak és erősek (F próba szignifikancia: 0,03).

A térség eltérő foglalkoztatottsági helyzete a közzolgáltatásokban dolgozók arányait is befolyásolja. Ha azonban a közzolgáltatási alkalmazottak létszámát a lakossághoz viszonyítjuk – abból a megfontolásból kiindulva, hogy az ilyen ellátás szintjét alapvetően a térség lakosságának nagysága határozza meg, valamint abból a tényből, hogy a közzolgáltatásokban dolgozók döntő része alkalmazásban áll – e korlát kiküszöbölhető. Az ezer lakosra jutó közzolgáltatási alkalmazottak számának vidéki átlaga 66,6<sup>82</sup>; ehhez képest Csongrád (76,8), Baranya (73,3), Hajdú-Bihar (73,1) és Somogy (72,2) megyében érzékelhetően magasabb, míg Pest (46,9), Fejér (57) és Komárom-Esztergom (59,1) megyében érzékelhetően alacsonyabb.<sup>83</sup> Mivel a közzolgáltatások „túlsúlyának” a társadalmi-gazdasági fejlődés szempontjából problematikusként való számba vétele azon a feltevésen alapul, hogy

<sup>82</sup> Budapest már említett speciális funkciója miatt nem az országos átlaghoz viszonyítok.

<sup>83</sup> KSH 2001a alapján saját számítások.



e szféra eloszlása a térségekben egyenletes, e fejletlenségi mutató használatát nem probléma nélkül valónak tartom. A közszolgáltatások magasabb súlya ugyan következménye az alacsonyabb foglalkoztatottságnak, de az utóbbi mértékére egyéb mutatók is rendelkezésre állnak, így erre az indirekt „fejletlenségi” mutatóra valóban nem volna szükség. Más vonatkozásban kifejezetten félrevezető a közszolgáltatás magas arányát a fejletlenséggel társítani, minthogy e szektor részben közvetlenül, részben externális módon részt-vevője a társadalmi értéktermelésnek, s a humánerőforrás-fejlesztési potenciál részét képezi.

A gazdaság területi elemzése során a humánerőforrás-fejlesztés szempontjából általában kitüntetett figyelem irányul a *kutatás-fejlesztés* kiterjedtségére. Bár ennek a szférának a humán erőforrások fejlesztésében betöltött kizárólagos szerepével kapcsolatos megközelítés – korábban már kifejtett álláspontom szerint – némiképp egyoldalú, fontossága semmiképp nem lebecsülhető. Azt a tapasztalatot, hogy a társadalmi térben Magyarországon erősen koncentrált a K+F szféra jelenléte, az ilyen tevékenységet folytató, ma Magyarországon domináns állami intézmények területi elhelyezkedése pregnánsan mutatja. A 38 akadémiai intézet és a többi 83 kutató intézmény zöme a fővárosban és néhány nagyobb városban található. Ez mondható el a magyar felsőoktatásról is, amely a K+F tevékenység fontos intézményi háttérét adja, s 2000-ben 1421 kutatóegységből áll, ez is azonban igen eltérő súlyt képvisel különböző anyaintézményeiben. Az erős területi koncentrációt támasztják alá a KSH 2000. évi adatai is. A 10 ezer gazdaságilag aktív népességre jutó kutató-fejlesztő létszám országos átlaga 42,3, a vidéki átlag – amelynek használata a főváros országos kutatási központ-szerepe miatt indokolt – 34,4. Ehhez képest Tolna megyében 2 kutató jut százezer lakosra, Csongrádban viszont csaknem 114; a vidéki átlag felett hét megye található. A K+F ráfordítások – amelyek 2000-ben a GDP 0,82%-át jelentették, tehát a 90-es években történt nagyarányú nominális növekedésük ellenére igen csekélyek – koncentrációja még nagyobb, mint az intézményeké. Budapest 849,4 M Ft 10 ezer gazdaságilag aktív főre eső ráfordítási mutatója két és félszerese a következő megyének. A vidéki átlag 98,1 MFt/10 eff.<sup>84</sup>

Az egyetemközi, illetve nonprofit és üzleti partnerekkel együttműködő kutatóhelyek számának növekedését állami támogatás ösztönzi, ez az ezredfordulón azonban még a kezdeti stádiumban tart; területi hatásában a főváros – a budapesti Műszaki és Gazdasági Egyetem és a Semmelweis Egyetem – valamint Miskolc, Pécs és Veszprém egyetemeinek kooperációi emelhetők ki (OM 2002a).

A gazdaságilag aktív népességhez viszonyított K+F létszám és ráfordítások alapján a megyék négy csoportja különíthető el.<sup>85</sup> A kutatás-fejlesztés az országos, sőt kelet-közép-európai szempontból is centrum szerepet játszó fővárost követően két hagyományos felsőoktatási központhoz köthető megyében van jól érzékelhetően jelen, Csongrádon és Hajdú-Biharban. Ez utóbbi megye központja tradicionális értelmiségi központ-jellegét, sokirányú egyetemi kutatói bázisát gazdasági periférikus jellege ellenére érvényesíteni tudja. A harmadik csoportban – ahol a korábbinál nagyságrendileg alacsonyabb a kutatói létszám és a kutatási ráfordítás is – ez két megyében szintén főképp felsőoktatáshoz kötődik, s a Pécsi Tudomány-egyetem és a Veszprémi Egyetem köré szerveződik. A csoport másik három tagja a legutóbbi években a felsőoktatás fejlesztésében szintén erőteljesen aktivizálódó megye, amelynek eredménye a K+F-ben is megmutatkozik. A harmadik csoportban a kutatás-fejlesztés szintje igen alacsony, de e csoport nem egynemű sem a gazdaság fejlettsége, sem a felsőoktatás jelenléte szempontjából. Bár Borsod-Abaúj-Zemplén megyében Miskolc korábbi szűk profilú felsőoktatási intézményből jelentős egyetemi fejlesztést hajtott végre az elmúlt egy-másfél évtizedben, s ennek hatása kutatói létszámában is, bár mérsékelten, de megmutatkozott, a ráfordításokéban – épp a reálszféra kutatás-élénkítő hatásának, az ún. outreach kapcsolatoknak a hiánya következtében – nem, így lemaradt a többi egyetemi központ szintjétől. Vannak ugyanakkor e csoportban gazdaságilag kedvező helyzetű megyék is, mint Komárom-Esztergom és Vas, ahol a felsőoktatás megtelepedettségének hiánya hátráltathatja a nagyobb térségükben már meglevő K+F tevékenységek térbeli diffúzióját is.

<sup>84</sup> KSH 2001b alapján saját számítás.

<sup>85</sup> Lásd Függelék 4. Táblázat és A Térkép.



A gazdaság áttekintése során végül egy olyan szektorra is érdemes röviden kitérni, amely *nem profit-orientált*; feladata nem a gazdaság fejlődéséhez való hozzájárulás. Az ngo szektor ennek ellenére olyan társadalmi szükségletek kielégítésében, gyakran hiánypótló szolgáltatások nyújtásában vesz részt, amely ebből a szempontból sem lebecsülhető (Nárai, 2000). Ennél is fontosabb talán a társadalmi-politikai innovációk meghatározó elemeként számba vehető jelentős szerepe (Rechnitzer, 1993). Bár egyes szakemberek a szektor ideológia-mentességét emelik ki (Kuti, 1998), amely a jelen időszakban nem mindenben igazolható, tény, hogy a nonprofit szféra távol áll a közhatalmi funkcióktól, és működésének garanciája a társadalmi támogatottság. S ha létrejöttüknek nem is feltétlenül, hosszabb távú létüknek alapja a „bottom-up” innovációkra jellemző működésmód. Az ngo-k érzékelhető szintje kihat a térség társadalmi kohéziójára, s ezen belül, véleményünk szerint szerepük van a humánerőforrás-fejlesztésben is, hiszen e szervezetek kulcsa az autonóm és kooperatív tevékenység-végzés, amely ennek az emberi tevékenységek és a tudásgazdaság egyik legfontosabb szociális kulcskompetenciája (Perrenoud, 2001). A nonprofit szerveződés Magyarországon 1990-ben a nulláról indult, s a szervezetek száma a kilencvenes években jelentősen nőtt, különösen az alapítványoké (KSH, 1998, idézi Nárai, 2000: 451.o.). A közhasznú és nem profitorientált tevékenységet végző, kormányzattól független ngo-knak 1997-ben közel 400 ezer fő önkéntes, nem fizetett munkavégzésre alapozó közreműködője volt. Erős koncentrálódásuk 1998-ban a fővárosban volt jellemző, arányuk ezen kívül Somogy, Zala és Veszprém megyében volt magas; többnyire ott, ahol a gazdasági prosperitás és a lakossági jövedelmek-adta kedvezőbb helyzet lehetővé tette (Nárai, 2000).<sup>86</sup>

A 2000. évi országos statisztikai adatgyűjtés alapján az ezer lakosra jutó nonprofit szervezetek száma a korábbi állapothoz képest lényegében nem változott; az országos átlagban 5,3 (vidéki átlagban 4,7) ngo/ezer lakos számot a fent kiemelteken túl érzékelhetően csak Vas (5,6) és Tolna (5,4) megye múlta felül, ugyanakkor Baranya és Heves megye is közelíti az országos átlagot (5,2, illetve 5,1 ngo/ezer lakos).<sup>87</sup> Érdemes azonban felhívni a figyelmet arra, hogy míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye alacsony, 3,6 nonprofit szervezet/1000 fő lakos mutatója könnyen értelmezhető a fent idézett tapasztalat alapján, egy gazdaságilag ekkor még sikeres megyében, mint Fejér, e szektor szintén meglehetősen alulreprezentált (KSH 2001b alapján saját számítások). A nonprofit szervezeteknek a működő vállalkozásokhoz viszonyított aránya esetében (országos átlag: 6,2%; Budapest nélkül 6,5%) ez még inkább szembetűnik, de ebben a megvilágításban már a főváros is az átlag alatt van. Valószínűsíthető, hogy a nonprofit szektor társadalmi támogatottságának két, egymástól eltérő forrása is lehet: az egyik a térség jó anyagi helyzete (ahol „megengedhetik maguknak” a civil aktivitási formákat), és az, ahol a reálszféra hiányában annak a pótlására jönnek létre és működnek ilyen szervezetek, illetve ennek híján mutatnak nagyobb arányt. Nyilvánvaló azonban, hogy ez csak támogató kulturális háttérrel képzelhető el és ebből fakadóan a térségben humánerőforrás potenciálra utal. E gondolat a közoktatás területi rendszerének teljesítményével kapcsolatos elgondolásomnak is integráns részét képezi.

### 3.2 A gazdasági háttér regionális szintű elemzése

A gazdaság fejlettségére utaló négy mutatóval<sup>88</sup> végzett többváltozós elemzés alapján a régiók gazdasági klasztereinek hierarchiájában Közép-Magyarország áll az élen, amelyet Közép- és Nyugat-Dunántúl követ. Egy következő, harmadik szinten áll a többi régió. A klaszterek különbségei szignifikánsak.<sup>89</sup> Néhány egyedi mutató regionális különbségei kiemelésre érdemesnek. Nyugat-Dunántúl s Közép-Dunántúl az egy lakosra jutó bruttó nemzeti termék

<sup>86</sup> Épp Somogy megye e csoportban való szereplése mutat rá arra, hogy a gazdasági-társadalmi jólét híján is megjelenhetnek e szervezetek, mint ebben a megyében a Krisna-tudatú hívők intézményei.

<sup>87</sup> Forrás: KSH, 2001a.

<sup>88</sup> Lásd Függelék 1. Táblázat.

<sup>89</sup> Az F próba szignifikanciája az egyes mutatókra: GDP: 0,003, működő vállalkozások: 0,01, a népesség gazdasági aktivitása: 0,02. A munkanélküliség mutatója szerint nincs szignifikáns különbség.



utóbbi öt éves alakulásában is kiugró (213,6, illetve 230,2%) teljesítményt mondhat magáénak. Különösen erősen mutatkozik meg a gazdaság nagytérégi tagoltsága a külföldi működőtőke-beruházások – a gazdaságfejlődés jelenleg fő katalizátora – területi megoszlása alapján, amelyek országos tőkeállományának 1998-ban négyötöde e három régióban került jegyzésre. A külföldi működő tőke-beruházások szempontjából Barta a gazdaság térbeli dualitását kifejezetten a budapesti agglomeráció és Észak-Dunántúl összefüggő gazdasági körzetének és az ország többi térségének kettősségében látja (Barta, 2000). Ez a dualitás – mint látható lesz – a közoktatásban alig mutatkozik.

Bár a *működő vállalkozások* lakossághoz viszonyított aránya (76,9) a Dél-Dunántúlon is érzékelhetően a vidéki átlag (72,5 vállalkozás/1000 lakos) felett áll, a munkanélküliség is a felett van (7,8%), s a térség gazdasága jóval az átlag alatt teljesít a GDP-hez való hozzájárulásban. Itt az ifjúsági munkanélküliség is jelentősen magasabb, mint a két másik dunántúli régióban, ha némileg lemarad is a legfejletlenebb régiók szintjétől (14,1%). A dél-alföldi régió GDP-lakosság mutatója még alacsonyabb, s ennek fejlődési üteme is a legkisebb volt az elmúlt öt évben a régiók között (184,7%). E régióban a vállalkozások fajlagos nagysága is csak kevéssel van az átlag felett (73,6), átlag alatti munkanélkülisége és ifjúsági munkanélkülisége azonban konszolidáló tényezőként jelenhet meg. A legmagasabb felnőtt munkanélküliség mellett az ifjúsági munkanélküliség rátája az észak-magyarországi régióban volt 2000-ben a legmagasabb: éves szinten átlagosan 20,2%.

Az *egyes szektorok GDP-ből való részesedésére*, azaz e szektorok teljesítményére régiós szinten rendelkezésre állnak statisztikai adatok. Ennek alapján a kereskedelem-javítás átlagosan a bruttó nemzeti termék 9,6%-át, az átlagot domináló Közép-Magyarországot leszámítva 8,9%-át „termeli”. A viszonylag kis regionális ingadozásból Észak-Alföld emelkedik ki e szektornak a GDP 10%-át adó hányadával, míg az észak-magyarországi régió itt is lemarad az átlagtól (7,9%). Az oktatás és egészségügy hozzájárulása tekintetében nagyobb különbségek vannak a régiók között; itt a főváros régiója is jóval az átlag alatti értéket mutat, nála alacsonyabbat csak a Közép- és a Nyugat-magyarországi régiók (7,9-7,9%), míg az észak-alföldi régió teljesítményéhez e szektor magas arányban, 12,3%-kal járul hozzá.<sup>90</sup>

A *kutatás-fejlesztés* mutatói alapján a régiók szintjén is más a fejlettségi „sorrend”, mint a gazdaságot tekintve. A K+F-ben dolgozók gazdaságilag aktívakhoz viszonyított aránya – a fővárost nem számítva – a Dél-Dunántúlon és Dél-Alföldön magasabb, de tőlük alig marad el Észak-Alföld.<sup>91</sup> Dél-Dunántúlon a K+F ráfordítások fenti vetítési alapra számított értéke csak közelíti az átlagot (amely 10,6 MFt/1000 gazdaságilag aktív), ez a másik két régióban lényegesen a vidéki 10,6-es átlag felett van (Dél-Alföld: 15,5; Észak-Alföld: 14,8). A két gazdaságilag fejlett régióban a kutatói létszám elmarad, s a ráfordítások terén Közép-Dunántúlon haladja meg egy kissé a közép-magyarországi régió kihagyásával számított átlagot, Nyugat-Dunántúlon erősen elmarad attól (6,6 fő/10 ezer gazdaságilag aktív fő); azaz, itt a megyék közti különbségek jelentősek egy-egy régióon belül.

A *nonprofit szektor* regionális eloszlását annyiban érdemes a megyéknél tárgyaltaikon túlmenően elemezni, hogy a közigazgatási régiók besorolásából adódóan összetartozó megyékben mennyiben látszik lehetséges egyfajta „léptékváltásra”, amelynek a régió humán-erőforrás-fejlesztésében szerepet tulajdoníthatunk. A régiófejlesztésben ugyanis a civil szféra szerepe igen nagy, s az Európai Unió csatlakozás szempontjából külső megerősítést is nyerhet. Az ezer lakosra átlagosan jutó átlagnál jóval magasabb érték különösen a Dél-Dunántúlon (5,7) értékelhető pozitívan abból a szempontból, hogy megyei mindegyikében viszonylag egyenletes a ngo-k hálózata, míg Nyugat-Dunántúlon (5,6) a hasonló érték jóval egyenletlenebb, a régió számos központi funkcióját ellátó megyéjében, Győr-Moson-Sopronban kifejezetten alacsony.<sup>92</sup> A legalacsonyabb Észak-Alföldön (4,1), de Közép-Dunántúlon is csak 4,8 ngo jut ezer lakosra. A nonprofit szektornak a működő vállalkozásokhoz viszonyított

<sup>90</sup> Mint ahogy azonban korábban utaltam rá, ezt az indikátort nem a gazdaság fejletlenségére, hanem a közoktatási rendszernek a későbbiekben történő elemzésére kívánom felhasználni.

<sup>91</sup> A 3,8 fő/1000 gazdaságilag aktív fő vidéki átlaghoz képest: 4,8; 4,8; 4,5. KSH 2001a alapján saját számítás.

<sup>92</sup> Igaz természetesen, hogy a reálszféra magas viszonyítási alapjához képest.



nagyságrendje az észak-magyarországi régióban a legmagasabb, amely egyenes következménye alacsony vállalkozási aktivitásának, ugyanakkor e szektor hatása érzékelhetőbb a régió civil társadalmában, amely perspektivikusan fontos lehet a humán fejlődés szempontjából.

A 20-29 évesek *foglalkoztatottsági arányait* a 15-74 évesek hasonló, 2000. éves adataival összehasonlítva területileg a korosztályos átlagnál bő tíz százalékpontnyival magasabb a nyugat-dunántúli, jelentősen a közép-dunántúli régióban (64,6%); a közép-magyarországi régió adatai ezt követik (62,2%). Az ifjúsági foglalkoztatottság két, gazdaságilag igen fejletlen régióban: Észak-Alföldön és -Magyarországon a legalacsonyabb (49,7, illetve 50,1%).

A munkanélküliségi adatok regionális különbségeit tekintve a fiatalok között Közép-Magyarországon a népszámlálás alapján kevésbé kedvezőtlen helyzet látszik, mint a KSH munkaerőpiaci felmérései alapján.<sup>93</sup> Mint ahogyan a megyéknél már kitértem rá, a 20–29 éves nők körében valamivel alacsonyabb a munkanélküliség, területi szerkezete azonban a régiók gazdasági fejlettsége mentén alakul. Az inaktívak aránya a régiók szintjén is a gazdasági fejlettség-fejletlenség tengelyt követi (és ezzel nagyjából párhuzamosan a demográfiai viszonyokat, főképpen a reprodukciós ráta eltéréseit). Az eltartottak magas aránya mögött a korosztálynak az oktatásban való magas előfordulása elsősorban a közép-magyarországi régióban jellemző (20,2%), Nyugat-Magyarországon viszont, ahol érzékelhetően az átlag alatt van (12,2%), az iskolarendszerből való korábbi kilépés nagyobb arányára, az oktatásban eltöltött rövidebb időtartamra lehet következtetni.

A népszámlálás adatokat szolgáltat a gazdaságilag aktív *fiatalok fő nemzetgazdasági ágak, valamint foglalkoztatási főcsoportok szerinti* területi megoszlásáról.<sup>94</sup> A gazdaságilag aktív 15–29 és 15–74 éveseknek a három nagy népgazdasági ágban: a mezőgazdaságban, az iparban és a szolgáltatások területén való megoszlása abból a szempontból érdemes a figyelemre, hogy mutat-e elmozdulást a két korcsoport ágazati szerkezete. Ha ugyanis eltolódás mutatkozik, elsősorban a tercier ágazat felé – amely a magyar adottságok, a jelenlegi fejlődési pálya és a jövő gazdaságának kihívása szempontjából egyaránt kívánatos – akkor annak jelei elsőként valószínűsíthetően a fiatal korosztályok e területen való nagyobb arányú előfordulásában mutatkoznak meg. Ebben az ágazatban nagyobb jelentősége van – az adott népgazdasági ágon belül bármilyen foglalkozásban dolgozók – új és naprakész tudásának is, amelyet a közoktatásból és felsőoktatásból nem régen kikerülők inkább birtokolnak. Valójában azonban a gazdaságilag aktív teljes népesség és a fiatal korosztály foglalkoztatási szerkezetében a három nagy népgazdasági ág között csak kisebb elmozdulások vannak.<sup>95</sup> Az egyik ilyen különbség a mezőgazdasági ágban látható, ahol – a közép-magyarországi régiót nem számítva – átlagosan a teljes aktív népesség 7,4%-át, míg a 15-29 éveseknek csak 4,9%-át találjuk. Ennél kissé nagyobb mértékű, de ellentétes előjelű eltolódás van az iparban, amelyben a legfiatalabb potenciális munkavállalók 40,4%-a található (Közép-Magyarországot is tekintve kisebb, 35,3% az arány), míg a teljes aktív népesség országosan harmada dolgozik itt. Ez a népgazdasági ág csak a „központi” régióban meghatározó színtere a fiatalok foglalkoztatásának; a két korcsoport közötti különbség Nyugat- és Közép-Dunántúlon a legmagasabb, de Dél-Dunántúlon is jelentős (+4,6%). A szolgáltatási népgazdasági ágban viszont a fiatalok főátlagának arányai kissé alatta maradnak a teljes munkaerőforrásénak. A szolgáltatások között csak a közép-magyarországi és a dél-alföldi régióban haladja meg kissé a gazdaságilag aktív fiatalok reprezentációja a teljes aktív populációét, mindhárom dunántúli régióban – leginkább Közép-Dunántúlon – az alatt van, és a korcsoportos átlagtól is elmarad. Összességében tehát úgy tűnik, a fiatal munkaerő számára itt elsősorban a rendszerváltás óta megtelepedett új ipari ágazatokban van nagyobb lehetőség a munkaerőpiacon. Ennek közoktatási konzekvenciáira a későbbiekben visszatérek.

<sup>93</sup> Az eltérő adatfelvételi módszer és időpont mellett az összehasonlítást az eltérő csoportosítás, s emiatt a 15-20 évesek elkülöníthetőségének hiánya befolyásolja.

<sup>94</sup> Lásd Függelék 5., 6. és 7. Táblázat.

<sup>95</sup> Lásd Függelék 5. Táblázat



A teljes és a fiatal gazdaságilag aktív népesség foglalkozási főcsoportok szerinti eltérései<sup>96</sup> a két korcsoport foglalkoztatás-szerkezetének elmozdulásairól adnak képet. Azt, hogy a vezetők és értelmiségiek között a legfiatalabb munkaképes korcsoport aránya jelentősen elmarad, a kategória vegyes jellegéből és a fiatal korcsoport alsó korhatárából adódóan természetesnek lehet tekinteni. Az „egyéb szellemi” foglalkozás teljesen kiegyenlített a két korcsoportban. A szellemi munkát végzők arányát együtt tekintve azonban a fiatalok képviselte még mindig jelenősen elmarad a teljes populációban jellemzőtől; a legnagyobb a lemaradás Dél-Dunántúlon (–7,5 százalékpont különbség), valamint Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön (–7 százalékpont). A nem szellemi tevékenységet végzők foglalkozási szerkezetében az jelenti a legnagyobb különbséget, hogy országosan csaknem 5 (a „vidéki” átlaghoz viszonyítva is 4) százalékponttal magasabb a fiatalok képviselte a szolgáltatási foglalkozásokban teljes populációbeli arányukhoz képest. Ez a tendencia a hét régió mindegyikében jelentkezik, ha nem is egyforma mértékben; Közép-Dunántúlon feltűnően kevésbé (az arányok különbsége itt –2,7 százalékpont). A foglalkozás-szerkezet regionális különbségeinek sorában a dél-alföldi régió magasabb mezőgazdasági és alacsonyabb ipari fizikai foglalkoztatási arányai tűnnek ki, amelyek azonban a régió teljes gazdaságilag aktív népességéhez képest már elmozdulást mutatnak a mezőgazdasági foglalkozásoktól az ipariak felé. Közép- és Nyugat-Dunántúlon különösen feltűnő a legfiatalabb munkaerő ipari foglalkozásokban való előfordulása, amely mind a korosztály országos átlagához, mind a régió gazdaságilag aktív népességéhez képest magas.

### 3.3 A népesség iskolázottsága

A *népesség iskolázottságát* a szakirodalom a humán erőforrás potenciál egy fontos mutatójának tekinti; e potenciál mérését is többnyire e mutatóra alapozza. A különböző elméletek eltérő álláspontot foglalnak el abban, hogy mi mutatkozik meg a gazdaság és a társadalom fejlődését előreívő iskolai végzettségekben: a megszerzett konkrét ismeretek és tudás (Schulz, 1961), ezek olyan transzferei, mint a tanulóképesség és egyéb általános kompetenciák (Levy-Murnane, 2001), vagy pedig egyik sem; a gazdaságnak az iskolázottságtól lényegében független igényei vannak, s az iskolázottságról számot adó bizonyítványok csupán a munkaerő-kiválasztás leginkább gazdaságos eszközének számítanak (Collins, 1979). Nézetem szerint az iskolázottságnak elsősorban a társas-társadalmi szocializáció eredményessége szempontjából van jelentősége. A társadalom iskolázottsági színvonala ugyanis nem csupán a munka-erőpiaci érvényesülésben hasznosul, hanem az élet minden területén, azaz – ahogyan az valójában már Adam Smith-nél megjelent – a nemzetek általános jólétének egyik fő forrása. Ez természetesen nem zárja ki az iskolázottságnak a reálszférával való szoros kölcsönhatását. A reálszféra igényei szempontjából – visszautalva a korábban megfogalmazottakra – az iskolázottság mögött álló tartalom kérdését relevánsnak tekintem, de a kultúraelsajátítás folyamatában megszerzett általános képességeknek és beállítódásoknak nagyobb szerepet tulajdonítok, mint a kognitívumok és technológiai ismeretek azon körének, amelyet a mindenkorai iskolarendszer közvetít.

A térségek felnőtt lakosságának iskolázottsági szintje – a magaskultúra jelenlététől eltérően – mindig az egész populációra jellemző, s ezen belül mutat homogenitást vagy heterogenitást. Az intergenerációs mobilitás keretében a szülők iskolázottsága számottevő befolyásoló tényező: a tanuló-generációnak a szülőénél alacsonyabb végső iskolai végzettsége meglehetősen ritka, de az iskolázottság egylépcsős felfelé való mobilitása kisebb társadalmi nehézséggel jár, mint a többlelépcsős.<sup>97</sup> A nukleáris családon túl a tágabb rokonság, a helyi társadalmi kapcsolatok ugyancsak közvetlen módon hatnak a gyerekek iskolázási karrierjére.

<sup>96</sup> Lásd Függelék 6. és 7. Táblázat.

<sup>97</sup> Az egylépcsős fölfelé való mobilitás elméletében Boudon (Boudon, 1974) és Goldthorpe (Goldthorpe, 1996) munkásságát kell megemlíteni; hazai empirikus igazolását Andorka végezte el (Andorka, 1982).



Ezen túlmenően térségi léptékben is értelmezhető a (piaci viselkedéshez hasonló) iskolázási mintakövetés, mind a gyerekek, mind a szülők, mind pedig a pedagógusok esetén.<sup>98</sup>

A népesség egészének iskolázottsága lassú idő alatt alakul ki és -át. Az iskolázottság területi különbségei így hosszú időszak humánerőforrás-potenciáljának belső egyenlőtlenségeit tartósítják, illetve hatnak ki eltérő módon a térség társadalmának fejlődésére. A térgazdaság dinamizáló hatása rövidebb időhorizonton jelentkezhet a munkaképes korúak, s ezen belül a foglalkoztatottak és munkanélküliek iskolázottságának területi eltéréseiben, míg a gazdaság pangása a meglévő potenciált is viszonylag rövidebb idő alatt elértékteleníti a gazdaság kulturális integráló szerepének, a kompetenciák megújítására való késztetésnek hiánya, illetve a képzettebb munkaerő nagyobb elvándorlása miatt.

A 2001. évi népszámlálás<sup>99</sup> alapján a népesség csaknem ötöde olyan, aki még a 8 általános iskolai osztályt sem végezte el. A régiók közül Közép-Magyarország (15,2%) és Nyugat-Dunántúl van ennél sokkal kedvezőbb helyzetben, míg Észak-Alföldön (24,9%) és Észak-Magyarországon (22,4%) jóval magasabb a legiskolázatlanabb rétegek aránya. A 8 osztályos iskolai végzettség tekintetében – a „központi” régiót leszámítva – kisebb különbségek vannak a népesség közel negyedére jellemző átlaghoz képest. A 9-11. osztály elvégzése<sup>100</sup> átlagosan a népesség 22,4%-át jellemzi; jóval kevésbé a fővárost magában foglaló régió lakosságát (19,5%), inkább a Közép- és Dél-Dunántúlt (25,2; 24,2%). A 12-15. évfolyamot végzettek aránya valamivel alacsonyabb, mint az alattuk levő szinten (21,8%) Ettől Közép-Magyarország tér el fölfelé (26,6%), Észak-Alföld, Dél-Dunántúl és Dél-Alföld pedig lefelé (18,1; 19,5-19,5%). Felsőfokú végzettséggel a népesség bő egytizede (11,9%) rendelkezik; ennél csak Közép-Magyarországon magasabb, Nyugat-Dunántúlon ezt közelítő, míg Észak-Magyarországon csak 8,8% a diplomások aránya.

A többségében már a munkaerőpiacon lévő, de még fiatal, 25-29 évesek iskolai végzettsége, illetve annak területi szerkezete az oktatási rendszer kimenetének fontos vonatkoztatási kerete. E korcsoport iskolázottsága sokkal kedvezőbb, mint a teljes, hét éven felüli népességé. Az egyébként nem számottevő oktatásból való kimaradása megszüntetésének nehézségére utal, hogy az analfabéták arányának kéttizedes csökkenése a legkisebb mértékű, a 8 osztályt azonban már e korosztály több mint 98%-a elvégzi. Még nagyobb a középfokú végzettségűek arányának növekedése (+13,4% pontnyi), de a terciér képzés súlya is jelentősen megnőtt (+6,4% pont). Ennél is sokkal kedvezőbb képet mutat a közép-magyarországi régióban élő 25-29 évesek iskolázottsága. A középfokú végzettek egész népességen belüli kedvező pozíciója mellett az átlagossal megegyező mértékű e korcsoportban a legalább érettségivel rendelkezők arányának növekedése, s több mint 9 százalékpontnyival több a felsőfokú végzetteké. A többi régióban csak a legalább 8 osztályt végzettek aránya magasabb, mint a korcsoport országos átlaga. A magasabb végzettséget szerzők között azonban az elmaradás igen egyenlőtlen: Nyugat-Dunántúlon a 25-29 évesek körében mind a legalább érettségizettek, mind a felsőfokú végzettségűek kevéssel maradnak el az országos átlagtól (a különbség -1,6, illetve -2,6% pontnyi), Dél-Alföldön és Közép-Dunántúlon a diplomásoké, s valamivel kevésbé az érettségizetteké, míg a legmagasabb végzettségi szinten Észak-Magyarország, s a két legmagasabban együtt Észak-Alföld adatai mutatnak nagyobb lemaradást. Dél-Dunántúlon a diplomások aránya ugyan kevésbé kedvezőtlen, de aggasztó a viszonylag magas, csak általános iskola befejezésére utaló 8 osztályos iskolázottság (-1,1% pontos különbség az országos átlagtól) és a befejezett középiskolázás aránya (-6,9% pont).

E fiatalok legmagasabb iskolázottságú csoportjainak nagyságrendje a térségük humán tőkéjének meglévő potenciáljára utal. Ebből a szempontból a fővárost és Pest megyét magában foglaló közigazgatási egység helyzete kedvező, valamint – kisebb meghatározó erővel – Nyugat-Dunántúlt. Egy következő szinten van Dél-Alföld és Közép-Dunántúl; megítélésének nehézségét az jelenti, hogy az előbbiben nagyobb az oktatásból a 8. osztály után kimaradók aránya, kisebb viszont az érettségizettek arányában való lemaradás a korosztály országosan

<sup>98</sup> Az oktatási expanzió kiterjedésének területi különbségeiben – mint látható lesz – ez a hatás is érvényesül.

<sup>99</sup> Lásd Függelék 8. Táblázat.

<sup>100</sup> A népszámlálás az iskolai végzettséget az elvégzett évfolyamok számával adja meg.



jellemző szintjéhez képest. A legnagyobb iskolázottsági deficitet Észak-Alföld jellemezhető, ahol az alacsony arányban diplomát szerzők mellett a 25-29 évesek között az általános iskolát befejezők és az érettségizők aránya is jóval kisebb, mint a kohorsz átlaga.<sup>101</sup>

A gazdasággal szoros kapcsolatban álló *foglalkoztatottak és a munkanélküliek* iskolázottságának területi különbségeivel kapcsolatban elmondható, hogy az iskolázottság alacsony szintje a foglalkoztatás akadályát jelenti, de a gazdaság térségi társadalomban való jelenlétének súlya és szerkezete jelentősen befolyásolja a rendelkezésre álló munkaerő-forrás lehetőségeit. Ez megmutatkozik a foglalkoztatottak és a munkanélküliek iskolázottsági arányainak eltéréseiben is.<sup>102</sup>

2000-ben országosan a foglalkoztatottak kétharmadának van a két középső kategória egyikét elérő iskolai végzettsége; csaknem fele-fele arányban szakmunkás vagy szakiskolát végzett, illetve érettségizett. Szinte azonos nagyságrendű az iskolai végzettségi mező két szélén állók: az általános iskolát vagy annál is kevesebb osztályt végzettek, illetve a diplomások csoportja is (17,4%, illetve 17,2%). A tervezési-statisztikai régiók között azonban meglehetősen nagy eltérések húzódnak meg. Közép-Magyarországon – elsősorban a főváros sajátos helyzetéből adódóan – igen magas a legalább érettségizettek aránya (ezen belül a felsőfokú végzetteké különösen szembetűnő), és a legkisebb a legalacsonyabb végzettségűeké is. Ez a végzettségi struktúra összefügg a gazdaságilag legprospérálóbb ún. „központi” régió gazdaságszerkezetével, a mezőgazdasági és az alacsony ipari ágazat alig-jelenlétével, illetve a magas szintű szolgáltatásokat is tartalmazó terciér szektor nagy súlyával, valamint adminisztratív centrum-szerepével. Ezért célszerűbb a következőkben a 6 régió átlagához viszonyítani, amely szerint a munkaerőpiacon levők 19,3%-a 8 általános vagy kevesebb iskolai végzettségű, 35,7% szakmunkás, 31,1% érettségizett és 13,9% diplomás.

Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország iskolázottsági szerkezete a foglalkoztatottak körében igen hasonló, s a többi régiótól való eltérésüket főként az jellemzi, hogy a legalacsonyabb végzettségűek alacsonyabb arányban vannak jelen a munkaerőpiacon. A felsőfokú végzettek a 6 régió közül Észak-Alföldön képviselnek nagyobb erőt (a foglalkoztatottak 14,9%-a diplomás), de magas a 8 vagy kevesebb osztályt végzettek aránya is (19,4%). Közép-Dunántúlon a szakmunkásképzőt és szakiskolát végzettek a foglalkoztatottnak érzékelhetően nagyobb részét teszik ki, de - Észak-Alföld mellett - itt is magas a még szakmunkás végzettséggel sem rendelkezők aránya a foglalkoztatottak között. Ez utóbbi még inkább szembeötlik Nyugat-Magyarország esetében, ahol viszont arányában valamivel több érettségizett és diplomás dolgozik. Országos viszonylatban e két régióban a legerőteljesebb a népgazdasági ágak között az ipar, amelynek a 90-es években megtelepülő technológiai szintje alacsonyabb érettségizett, s magasabb a szakmunkás végzettségű, vagy akár azzal sem rendelkező munkaerő iránti keresletet támasztott. A foglalkoztatottak körében a Dél-Alföldön a legnagyobb a legalsó képzettségi szintűek aránya (21,5%), amely – mint a korábbiakban láttuk – elsősorban a mezőgazdasági ágazat e régióban legerősebb jelenlétével hozható összefüggésbe, abban viszont már – ez a későbbiekből lesz látható – a diplomások hiánya is szerepet játszik, hogy Dél-Alföldön legalacsonyabb a felsőfokúak foglalkoztatottsága is (12,2%). A foglalkoztatott nők iskolázottsági helyzete országosan és regionálisan is abban különbözik a teljes populációétól, hogy körükben alacsonyabb a szakmunkások aránya, s magasabb – legalább érettségit jelentő – képzettségeké. A gazdaságilag elmaradottabb, illetve a mezőgazdaság nagyobb súlyával rendelkező régiókban még határozottabban tolódik el a nők iskolázottsági szerkezete a magasabb végzettségek felé.<sup>103</sup>

A munkanélküliek között a 8 osztályt vagy azt sem végzettek aránya országosan kétszerese, Közép-Magyarország nélkül is 1,8-szorosa a foglalkoztatottak körében tapasztalt mértéknek. Országosan és többnyire regionálisan is az látható, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kisebb esélye van arra, hogy munkanélkülivé váljon. Komoly foglalkoztatási esélynövelő tényezőt makroszinten már csak az érettségivel, illetve az

<sup>101</sup> Az ezredforduló idején iskoláskorú generáció esetében ez a helyzet megváltozni látszik.

<sup>102</sup> Lásd Függelék 9. Táblázat.

<sup>103</sup> Forrás: Népszámlálás 2001, Képviseleti minta (www.ksh.hu); KSH, 2001a.



ennél magasabb végzettséggel való rendelkezés jelent – ez utóbbi jelentősen hat Dél-Dunántúlon, Közép-Dunántúlon és Dél-Alföldön – a régiók közötti eltérésekben viszont az is megjelenik, hogy még a diploma sem nyújt garanciát a munkanélkülivé válásra, ha maga az elegendő munkahely hiányzik, mint Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön. A(z átlagosan iskolázottabb) nők közül az érettségizettek azok, akik a leginkább kiszorulnak a munkaerőpiacról; míg a foglalkoztatottak körében 8, a munkanélküliek között átlagosan több mint 12 % ponttal magasabb az arányuk, s ez különösen a Közép-Dunántúlon erőteljes jelenség.<sup>104</sup>

A humán erőforrások regionális differenciáltságát nemzetközi kontextusban elemző MTA Világgazdasági Kutatóintézetének megközelítésében fontos szempont, hogy bár a formális iskolázottságot az általa képzett humán fejlettségi mutató (HDI) egyik alap-elemeként használja, azt nem tekinti elsődleges dinamika-hordozó tényezőnek, míg az iskolázottság speciális elemeit – a vállalkozóképességet, a nyelvismeretet és a számítástechnikai kultúra ismeretét – fontosabbnak tartja a térségi társadalmi-gazdasági folyamatok alakítása szempontjából (Fóti, 2000: 62.o.) Mivel azonban e tényezők leírásához nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok, így a HDI indexet elsődlegesen nem mint a térségi társadalmi folyamatokat befolyásoló tényezőt interpretálja, hanem – a térségek relatív pozícióira és az időbeli alakulásra helyezve a hangsúlyt – a térségi gazdasági folyamatok átalakulásának a humán potenciálra való hatásaként értelmezi. A mutató az iskolázottságra vonatkozóan az írni-olvasni tudók arányának és az elvégzett iskolai osztályoknak az átlagos számával kifejezett részmutatókat használja; ezeket – az analfabétizmusét kétszeres súllyal – átlagolja (Fóti, 2000: 64. o.). Az iskolázottság e jelzőszáma kismértékben javult a vizsgált időszakban, 1990 és 1996 között; ez utóbbi évben országosan 0,7%-os az analfabétizmus (az egy iskolai osztályt sem végeztek aránya), s 9,58 az átlagosan elvégzett iskolai osztályok száma. Az írni-olvasni nem tudás 1996-ban már valamennyi megyében 2% alatt van, s az iskolázottság az utóbbi mutató szerint sem mutat jelentős területi különbségeket, szemben a mutató egy másik komponensével, a jövedelmi különbségekkel. A legtöbb iskolai osztályt végzettekkel jellemezhető főváros (1990-ben 10 osztály) és a legkevesebbet mutató Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (9,02 osztály) közötti különbségek egy picit nőttek ugyan, de a legkevésbé iskolázott megye javulási indexe sem maradt el az országostól. A legkevesebb fejlődést mutató megyék: Fejér és az 1996-ban „legiskolázatlanabb” Borsod (0,09 osztálynyi javulás) közötti átlagosan elvégzett osztályok száma között még negyed iskolai osztálynyi különbség sincs (Fóti, 2000 alapján saját számítások).

### 3.4 Társadalmi helyzet – megyei és regionális szinten

A gazdaság teljesítménye közvetlenül is érzékelhető a térség társadalmának életében, amelyet ugyanakkor számos egyéb tényező is befolyásol; ezek közül csak néhány főbb társadalmi, demográfiai és szociális problémákra utaló tényezővel foglalkozom. Emellett külön figyelmet érdemelnek az urbanizáltság megyei és regionális jellemzői, amelyek befolyásolhatják a térségek közoktatási – főképpen a területi szintű felelősségű középfokú oktatási – rendszerét.<sup>105</sup> A megyék lakosságának jólétével kapcsolatban azokat a mutatókat használom, amelyeknek a közoktatás szempontjából szerepe lehet.

A *lakosság jólétének* bemutatására a térségek szintjén rendelkezésre álló alábbi mutatókat használom: a szennyvízhálózatba kapcsolt lakások arányát, a vezetékes telefonellátottságot, a személygépkocsi-ellátottság egy főre eső mutatóját, a háziorvosi és gyermekorvosi ellátottságot és az alkalmazásban állók nettó havi átlagkeresetét.<sup>106</sup>

A HDI egyik részmutatójának, az egy lakosra jutó adóköteles jövedelmeknek az 1996-os megyei különbségei nagyrészt hasonlóak, néhány esetben azonban eltérnek az itt használt mutató szerinti eltérésektől. A két megyei rangsor-pozíciót tekintve az alkalmazottak nettó keresete Csongrádban, valamint Heves és Jász-Nagykun-Szolnok megyében érzékelhetően magasabb, mint az adóköteles jövedelmek nagyságának átlaga, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nagyobb, Békés-ben, Somogyban és Zalaiban kisebb mértékben jellemző. Mivel azonban a jövedelmek szélső értékeinek szórása az adóköteles jövedelmek esetében nagyobb, másfelől a HDI indexnek későbbi adata nem áll rendelkezésre, így a jövedelmi helyzet becslésére a fent említett adat alkalmazása mellett döntöttem.

<sup>104</sup> Lásd Függelék 9. Táblázat.

<sup>105</sup> E szektor hozzájárulását a „sikeres város” kritériumai közül a következőkben látom lehetségesnek: a szolgáltató ágazatokban az értékhozzáadó ágazatok arányának növelése; a tudásalapú termeléshez való hozzájárulás; az innovációképesség növelése; a középosztály gyarapítása; a környezet alakítása (Enyedi, 1997).

<sup>106</sup> Lásd Függelék 10. Táblázat.



A fenti tényezőket együttesen véve számításba, a megyék négy, a lakosság jólétének eltérő szintjeit jelző csoportja különíthető el. A főváros mutatói láthatólag különállnak a többitől; itt csak az egy házi orvosra és házi gyermekorvosra jutó lakosság száma kedvezőtlenebb az átlaghoz képest – emögött magas szintű kórházi ellátottság áll<sup>107</sup> – valamennyi egyéb mutató alapján azonban kiugróan magasakat. A következő csoportot Fejér, Győr-Moson-Sopron és Pest megye alkotja, a térség társadalma életminőségének magyar viszonyok között magas szintjével. E csoportban a szennyvíz-hálózat kiépítettsége közelít az 50%-hoz (Pest megye valamivel alatta marad), viszonylag magas a vezetékes telefonellátottság és a személygépkocsik ezer lakosra jutó száma, s az alkalmazásban állók nettó keresetei a fővárossal együtt számított átlag közelében vannak. Összevetve e csoportot a gazdasági fejlettség klasztereivel, látható, hogy Pest megye a jólétet tekintve jobb helyzetű, mint az előbbi dimenzióban, míg a másik két megyében a gazdaság és a társadalom „fejlettsége” együtt jár. Tíz megyéből áll a magyar viszonyok között közepesnek mondható helyzetű megyék csoportja, végül hat megyében (Bács-Kiskun, Békés, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg, a Dunántúlról csak Somogy) kedvezőtlenek a jóléti mutatók. Az e megyékben viszonylag kiterjedtebb házi orvosi ellátottság utal a komplementer egészségügyi szolgáltatás hiányára, s ezzel indirekt módon az urbanizáltság alacsonyabb fokára.<sup>108</sup> E csoportban a szennyvízhálózatba bekapcsolt lakások aránya 30% körüli, körülbelül 300 vezetékes telefon jut ezer lakosra. S bár a telefónia kiterjedtségét illetően az igen elterjedt mobiltelefon-ellátottság kiegészítő hatásával általában számolni lehet, erre – annak nagyobb költségterhei miatt – e rosszabb anyagi helyzetű megyékben kevésbé számíthatunk, hiszen a keresetek átlaga e csoportban több mint tízezer forinttal van alatta a Budapestet követő csoportnak.

A háztartásokban levő rádiótelefon-ellátottságról régiós szinten rendelkezésre álló adatok szerint a Nógrádot is magában foglaló Észak-Magyarország adata (19 készülék/100 háztartás) marad el leginkább az országos 27-től, s Dél-Alföld – amelynek két megyéjében is alacsony a vezetékes telefonellátottság, szintén az átlag alatt van (25 készülék/100 háztartás) (KSH, 2001).

A régiók „jóléti klaszterei” három, ordinálisan értelmezhető csoportra bomlanak; az elsőben Közép-Magyarország, a másodikban Közép- és Nyugat-Dunántúl, s a harmadikban a többi régióval. A lakosság – az adatokkal csak megközelített – jóléte valójában még a statisztikai régióknál is kiterjedtebb, összefüggő nagytérségek mentén tagolódik, s nyilvánvaló, hogy e jólét alapján a gazdaság teljesítőképességéhez kötődik.<sup>109</sup>

A térségek gazdaságát és társadalmának életét jelentősen befolyásoló tényezők sorában végül néhány olyan, a későbbi elemzésekben is használatra kerülő mutató területi jellemzőit emelem ki, amelyek egyfelől a magyar társadalom előtt jól ismert, a területi tagoltsággal összefüggő problémákra utalnak, amelyek másfelől – közvetlenül vagy közvetve – szerepet játszanak a térségek társadalmának integráltságában, illetve amelyeknek a közoktatási vonatkozásai is lehetnek. Ilyen mindenképp előtt a *roma kisebbség* megjelenésének nagyságrendje a térség lakosságához képest, amely számos egyéb társadalmi problémával – szegénység, iskolázottsági, egészségügyi deficit – együttjárva fenyegeti a társadalmi kohéziót. E problémák között érdemes figyelmet fordítani azokra az *anómiás jelenségekre* is, amelyek a társadalmi dezintegráció jelzésére szolgálnak (Durkheim, 1967; Merton, 1974). Az öngyilkosságokról és az alkoholizmusról megismert adatok természetesen igen korlátozottan képesek bemutatni e gondok adott térségben való megjelenésének valódi súlyát. Mint ahogy ez a szakirodalomból ismert, az e jelenségekkel összefüggő kulturális tényezők komoly torzítást okoznak a valóságos helyzethez képest. Másfelől a rendelkezésre álló statisztikai adatok az e problémákkal foglalkozó egészségügyi ellátás oldaláról mutatják be a jelensége-

<sup>107</sup> Ez az ellátás szakmai színvonalát tekintve lehet magasabb, a lakosság egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférése, az elérhetőség kényelme szempontjából azonban alacsonyabb szintnek tekinthető.

<sup>108</sup> A megyék és régiók urbanizáltsági szintjét külön vizsgálom.

<sup>109</sup> Lásd Függelék 11. Táblázat és B Térkép.



ket. Így az nem tartható fel, hogy e problémák mennyire hatják át a térségi társadalom életét, csak az, hogy mekkora feladatot jelentnek, társadalmilag mennyire intézményesültek.<sup>110</sup>

A roma népesség igen differenciált előfordulása a régiókban csak egy szinten mutatja meg e társadalmi probléma súlyát. A jellemzően erős szegregációs jelenségek miatt ugyanis a roma lakosság az átlagosan kisebb arányt mutató térségekben is koncentráltan van jelen, s ez különösen nehezíti a társadalmi integrációjukat. Nehéz e kérdés megközelítése, még nehezebb e társadalmi rétegre vonatkozó adekvát területi politika kialakítása, mert a roma népesség nagyságrendjének becslésére sem a rendelkezésre álló területi statisztikai adatok, sem a népszámlálás ilyen – önbevalláson alapuló – eredményei nem tekinthetők megbízhatónak; a témával foglalkozó egyes szakértők a roma népesség aránya a statisztikai adatok többszörösét is jelentheti (Hablicsek, 2000; Kemény– Havas–Kertesi, 1994). Hogy a következőkben mégis döntően a „hivatalos” adatokra építem az elemzést, a becslések jelentős eltérései mellett azzal indokolható, hogy a területi fejlesztést megalapozó programok szempontjából a statisztikai adatok a nemzetközileg elfogadottak.

A roma kisebbség helyzete minden számítási mód szerint a főképpen két régió társadalmának életében jelent önálló társadalmi tényezőt: Észak-Magyarországon, ahol – a KSH 2000. évi adatai alapján – a roma lakosság aránya átlagosan 36,2%, s ezen belül Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (43,7%), valamint Észak-Alföldön (27,3%), amelyen belül Szabolcsban csaknem 44 roma jut ezer lakosra.

A 2001. évi népszámlálás szerint a magukat cigány nemzetiségnek vallók ennél jóval magasabb arányban vannak: Észak-Magyarországon a népesség 51,8%-ét, Észak-Alföldön 31%-ét teszik ki. Dél-Dunántúlon – települési szinten erősen szegregált módon – szintén nagyobb arányban élnek, mint az ország többi részén (a népszámlálás szerint a magukat cigány nemzetiséginek vallók aránya 22,9%), de e régió is heterogén abból a szempontból, hogy a kis Tolna megyében relatíve alacsonyabb arányban van jelen a roma lakosság. A közép-magyarországi régió mellett (népszámlálás, nemzetiségi hovatartozás: 8,2%) Közép- és Nyugat-Dunántúlnak (7,2, illetve 6,8%) kell a „roma kérdéssel” legkevésbé szembenéznie. Látható, hogy a roma lakosság magasabb arányával jellemezhető térségek küzdenek a leginkább a gazdasági prosperitás hiányával, így az egyébként is igen nehéz életfeltételek között élő lakosságon belül e többszörösen hátrányos helyzetű társadalmi csoport helyzete különösen problematikus. Ugyanez mondható el az egész helyi-területi társadalomról, hiszen a gazdaság eredménye híján nincs elég lehetőség a romák integrálásának igényes, a társadalmi együttélés interkulturális elvárásainak is eleget tevő módjára. Ott viszont, ahol a gazdaság „motorja” jobban működik – a fővárosban, Nyugat-Dunántúlon és egyre inkább a kettő közötti térségben is – ennek munka-erőpiaci és közvetlen jóléti hatásaiból csak az itt jóval alacsonyabb arányban élő romák részesülhetnek, amelynek nincs kisugárzó hatása a más régióban élők számára.<sup>111</sup> Egy további probléma – amelyre a népszámlálásban alkalmazott többféle öndefiníció hívhatja fel a figyelmet – az, hogy a cigány lakosság jelentős része nemzetiségként jóval nagyobb arányban definiálja magát, mint kulturális kötődése szerint; azaz a külső társadalmi besorolást – jobbra kényszerként – fogadja el, s az identifikációt kevésbé vállalja.<sup>112</sup> Ez nyilvánvalóan megnehezíti a roma multi- vagy interkulturális integráció kísérleteit is.

A társadalom szegénységéről szintén csak kutatások alapján rendelkezünk hozzávetőleges képpel. A helyi önkormányzatoktól a lakosságnak nyújtott rendszeres *pénzbeli segélyezés* mutatója – a segélyezettek száma inkább, mint a segélyek összege, mert ez utóbbi erőbben függ az önkormányzat anyagi teherviselő-képességétől – a térség társadalmi problémái egy fontos szeletéről nyújt információt. E mutató a gazdasági fejlettség „negatív tükré”, Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon a legalacsonyabb, Közép-Dunántúlon is jóval elmarad a 47 fő/10ezer lakos átlagtól, míg Észak-Magyarországot átlagosan 117,6 fő/10e lakos mértékben, Észak-Alföldöt 81,5 fő/e lakos mértékben terheli meg. A *gyermekvédelem* alatt álló kiskorúak száma 1000 lakosra nem sok (átlagosan 8,7), érdemes azonban

<sup>110</sup> Lásd Függelék 12. Táblázat.

<sup>111</sup> Népszámlálás, 2001, képviselői minta alapján saját számítások.

<sup>112</sup> A legnagyobb rés az észak-alföldi régióban élők körében található e két öndefiníció között.



figyelni egyenetlen területi megoszlására, mivel ez a mikro-szintű társadalmi integrációs zavarok (családi válságok, gondozásba kerülő gyerekek) manifesztálté válásáról ad támpontot. S bár nincsenek drámai különbségek a régiók között, ez a mutató is szinte „kettévágja” az országot a gazdaság teljesítőképessége és a társadalom jóléte szerint.<sup>113</sup>

A *társadalmi dezintegráció* jelenségét, a társadalomból való „kiesettség” állapotát elsőként Durkheim írta le az anómia fogalmával (Durkheim, 1967). E fogalomba klasszikusan tartozik bele az *öngyilkosság*, amelyről a francia szociológus a probléma alapművét írta, de azóta számos egyéb jelenségről köztudott, hogy a társadalmi integráció zavarát, hiányát vagy a már megvolt integráció szétesését kíséri (Durkheim, 1967; Merton, 1974; Cseh-Szombathy, 1974). Statisztikai adatokkal igen nehezen közelíthető meg a kérdés annak ellenére, hogy Durkheim maga is kizárólag ilyen adatokkal dolgozott; ő azonban hosszú időn és nagy területi egységeken igazolta mondanivalóját. A jelen körülmények között e témának – a korábban már vázoltak alapján vállaltan – csak igen felületes áttekintésére van mód, s az értelmezés is korlátozott lehet. Az egy év alatt elkövetett és nyilvántartásba került öngyilkosságok és a nyilvántartott alkoholisták lakossághoz viszonyított arányainak területi eltéréseit alapvetően a problémával foglalkozó ellátó rendszernek a különbségeiként értelmezem. Országosan 32 „kiderülten” öngyilkos jut minden tízezer lakosra, rendkívül nagy megyei szórással; kiugró a dél-alföldi régióban (49 fő/100e lakos) és annak minden megyéjében (Bács-Kiskun megyében 50), amelynek szociológiai gyökerei alaposan feltártak (Laky D., 1927).<sup>114</sup> Emellett csak Észak-Alföldön van érzékelhetően az átlag felett az öngyilkosok száma (42 fő/100e lakos), míg a gazdaságilag stabil helyzetű nyugat-dunántúli régióban 23 szuicid eset jut tízezer lakosra. Az *alkoholizmussal* kapcsolatos adat használatával még inkább áll a korlátozott érvényesség, hiszen ezt az állapotot évekig, évtizedekig a társadalom előtt rejtve lehet tartani. Azt, hogy a nyilvántartott alkoholisták lakossághoz viszonyított aránya Közép-Magyarországon – pontosabban a fővárosban – a legmagasabb és csaknem kétszerese az ezt követő értéknek, azt a hipotézist is támogatja, amely szerint az alkoholizmus civilizációs ártalom, de ugyanakkor kielégíti a társadalmi anómiával kapcsolatos értelmezést is, miközben nyilvánvalóan összefügg a főváros egészségügyének a – legalábbis szakmai spektrumában – kiépítettségével is. Ez a mutató azért érdemes a figyelemre, mert nem „működik” azonos módon az öngyilkosságával; Budapest mellett Nyugat-Dunántúlon van jóval az országos átlag felett (40 fő/100 e lakos).<sup>115</sup>

A *demográfiai helyzet* önmagában is jelentősen kihat a térségek társadalmának életére a gazdaságtól a társadalmi ellátó rendszereken keresztül a civil szféráig. Az oktatási rendszer szempontjából nagy jelentősége van az iskoláskorú korosztályok nagyságának. Az előregedő társadalmak reprodukciós rátája egyre alacsonyabb. A kevésbé fogyó fiatal népesség növeli az iskola megtartó erejét, s a hagyományosan iskolázatlanabb nagyobb születésszámú családok gyermekeinek javuló iskolázásban való részvétele távlatában bővítheti a humán erőforrást.

Ismert és szomorú, tartósnak látszó tény, hogy a népességszaporodás mutatója Magyarországon is hosszabb ideje negatív. 2000-ben országosan csaknem négy ezrelékkal csökkent a lakosság száma. A leginkább fogyó régió a dél-alföldi (-5%), a legkevesébb az észak-alföldi (-1,8%), amelynek két megyéje is a magyar viszonyok közötti legkevesébb kedvezőtlen reprodukciójú (Szabolcs-Szatmár-Bereg: -0,5%; Hajdú-Bihar: -1,4%). Budapesten, Vas és Zala megyében viszonylag alacsony a lakossághoz viszonyított születésszám és viszonylag magas a halálozás, míg ennek fordítottja Pest, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékre jellemző. Ha a 2000. év születéseinek kor- és területi tendenciáit vesszük figyelembe, akkor az észak-alföldi és az észak-magyarországi nők életük során 1,55, illetve 1,54 gyermeket hoznak a világra, míg Közép-Magyarország és Nyugat-Dunántúl teljes termékenységi arányszáma csak 1,17, illetve 1,18. A kevésbé alacsony reprodukció esetén társadalmi problémát jelenthet az anya túl fiatal életkora; ez a 15-19 évesek korcsoportjában

<sup>113</sup> Lásd Függelék 12. Táblázat

<sup>114</sup> Voltaképpen ez bátorít fel arra, hogy a mutató mint társadalmi anómiás jelenség az elemzésben használható.

<sup>115</sup> Lásd Függelék 12. Táblázat.



1000 nőre jutó szülések szempontjából a romák magas arányával jellemezhető Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön mutatkozik leginkább. Az idősebb, 40 év feletti szülések esetében, amely a magyar viszonyok között átlagosan a negyvenes nők 1,7%-énél fordul elő, a kitolódott, tervezett a védekezés nélküli, tervezetlen szülések társadalmi következménye eltérő lehet. Az átlag felett a fővárost és Észak-Alföldet találjuk.<sup>116</sup>

A születési arányszámok jelentős időbeli ingadozása, amely az elmúlt évtizedekben többször is komoly kihívás elé állította a közoktatási rendszert, nagyrészt lezajlott. A várakozások ellenére a hetvenes években született utolsó „baby boom” szülőképes korba kerülése sem okozott növekedést, s az utóbbi években enyhén degresszív a csökkenés.

A *népesség korösszetétele* szempontjából az iskoláskorú és fiatal korosztály területi különbségeire koncentrálok, két forrásból származó adatok alapján. 2000. éves statisztikai adatok állnak rendelkezésre a 0-14 évesek, a 15-29 évesek és a 14-18 évesek korcsoportjairól, az általános iskoláskorúak közelítésére alkalmasabb 5-14 évesek, valamint a középiskolás korosztály egy másik, 15-19 éveseket tartalmazó korcsoportjáról pedig a 2001. évi népszámlálás képviselői mintájának adatai; mindkét esetben a populáció teljes népességéhez viszonyítok.<sup>117</sup> A 14 éven aluliak a lakosság országosan átlag 17,1%-át teszik ki; legalacsonyabb az arányuk Budapesten (14%). Pest megyének az átlaghoz képest kedvezőbb arányából adódóan a főváros adata „járul hozzá” ahhoz is, hogy régiós szinten a közép-magyarországi régióban van arányában a legkevesebb kisgyerek. Emellett Nyugat-Dunántúlon, annak mindhárom megyéjében, különösen Zalaiban jellemző a 14 éven aluliak alacsony reprezentációja (régióátlag: 16,3%, Zala megyei átlag: 16%). Az általános iskolai korosztályhoz jobban közelálló statisztikai csoportosítás hozható létre a 2001. évi népszámlálás adataiból, amely külön szerepelteti az 5-9 és a 10-14 éveseket. E két csoport együttesen a lakosság 12, a főváros nélkül 12,5%-át teszi ki, de itt is hasonló megyei és regionális jellemzőket találunk, mint az összes 14 éven aluli esetében. A 14-18 éves korcsoport arányainak eltérései a középiskolázás szempontjából különösen érdekesek a figyelemre. Regionális szinten nincs érzékelhető különbség, megyei szinten ismét Szabolcs-Szatmár-Bereg emelkedik ki. A népszámlálási adatok alapján az egy korévváltozó idősebbek csoportjában néhány helyen mutatkozik eltolódás, de ez csak a fővárosban és Baranya megyében mondható érzékelhetőnek (+0,4%). A 15-29 évesek korcsoportja területileg kiegyenlítettebb, mint az előzőek. E korcsoport országosan a népesség 22,6%-át foglalja magában, de míg Észak-Magyarországon a legfiatalabbak aránya az átlag felett volt, itt már kissé alatta marad (21,8%). megyei szinten Fejér, Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében van a lakossághoz képest több 15-29 éves, mint ahogy ez országosan jellemző. Míg azonban ez utóbbi a megye nagyobb reprodukciós rátájában és a 14 éven aluliak arányában is megmutatkozott, a másik két megyében a reprodukció ingadozása mellett a migráció is feltételezhető a korcsoport nagyobb aránya mögött; annál is inkább, mert a vándorlási különbözetük pozitív; Fejér megyében kifejezetten magas (2549 fő).

Magyarországon a születéskor várható élettartam, amelyet a demográfiai dimenzió egyik fontos mutatójának tartanak, a fejlett országokkal való összehasonlításban igen alacsony. E mutató – amely a HDI indexnek a harmadik fontos összetevője – 1997-es adatok alapján 70,7 év; megyei differenciáltsága nem jelentős, de érdemes kiemelni, hogy a legjobb Győr-Moson-Sopron (72,2 év) és a legrosszabb Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei mutató (69,6) között több mint két és fél életév van (Fóti, 2000: 65. o.).

Az *urbanizáltság* – mint erre korábban utaltam – a közoktatási rendszernek főképpen a középfokú oktatás révén önállóan is befolyásoló tényezője, s ezért külön kezelendő. A városodottság dimenziójának közelítésére négy statisztikai mutatót választottam: a városi népesség arányát, a 10 ezer lakosra jutó kórházi ágyak számát, az ezer lakosra jutó éves színházlátogatások számát, valamint – az urbanizált életmód mintegy ellenképeként – a

<sup>116</sup> Forrás: KSH 2001a.

<sup>117</sup> Lásd Függelék 13. Táblázat.



mezőgazdasági tevékenységet folytató népességnek a lakónépességhez viszonyított arányát.<sup>118</sup> Bár a közép-magyarországi régió rendkívül heterogén e szempontból, a főváros mutatói olyan mértékű elhúzó erőt jelentenek, amely a régiót egy teljesen külön kezelendő kategóriává teszi. (A 2000-es KSH adatok alapján a városi népesség aránya a régióban átlagosan 79,2%, minden száz lakosra egy kórházi ágy jut, minden ezer lakosból 741 jut el színházba, s a mezőgazdasági tevékenység a lakosság kevesebb, mint 6%-ában van jelen). Nyugat-Dunántúl is önálló kategóriát jelent azzal, hogy bár a városi népesség aránya nem magasabb, mint a vidéki átlag, s ahhoz közelít a mezőgazdasági tevékenységet folytató lakosság aránya is (23,1%), de ez jóval a másik öt régióé alatt marad, míg kórházi ellátottsága (85,4/10000lakos) és az éves színházlátogatások (394 fő/1000 lakos) révén határozottan kiemelkedik közülük. A dél-alföldi, a dél-dunántúli és a közép-dunántúli régió a magyar viszonyok között, a fenti mutatók alapján közepesen urbanizált régióknak tekinthető (a három régió átlagai a korábbiak sorrendjében: 59%; 77,2 ágy/10 ezer lakos; 267 színházlátogatás/1000 lakos; 25,3% mezőgazdasági tevékenységet folytató lakosság aránya). Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiói a legkevésbé urbanizáltak; bár itt is a lakosság többsége (a két régió átlagában 55,2%-a) városlakó, közülük jóval többen foglalkoznak mezőgazdasággal is, kevesebb viszont a lakosságra jutó kórházi ágy és még inkább lemarad a színház-látogatottság aránya (a mutatók értéke az említés sorrendjében: 55,2%; 27,3%; 76,3 ágy/10 e fő; 194 látogatás/e fő;). Bár e régió csoportokon belül is vannak a régiók között egy-egy mutatóban jól látható különbségek – ilyen Dél-Alföldön a mezőgazdaságnak, a korábbiakban gazdaságának-társadalmának bemutatása során megismert nagyobb súlya a térség életében – de a régiókon belüli megyei eltérések még szélsőséesebbek.<sup>119</sup> Ezek közül a városi népesség és a lakosság mezőgazdasági tevékenységének aránya Észak-Alföldet és Dél-Dunántúlt teszi inhomogénné, csak az utóbbit tekintve pedig Közép- és Nyugat-Dunántúlt. Szembe ötlőek a színházlátogatás eltérései is, amelyek a nagy megyeszékhelyi színházakat működtető Somogy (Kaposvár) és Baranya (Pécs), Csongrád (Szeged), Győr-Moson-Sopron (Győr), Heves (Eger) és Borsod-Abaúj-Zemplén (Miskolc) megyéket emelik ki régiójukból.

A megyék között az urbanizáltság tekintetében erős szignifikáns különbség mutatkozik, mind a négy mutató alapján.<sup>120</sup> A legmarkánsabban öt urbanizáltsági szint mellett mutatkozik ez meg, amely határozottan elkülöníti a fővárost, majd – egy második szinten – Győr-Moson-Sopron megyét. Baranya, Csongrád, Somogy, Veszprém és Zala megyét foglalja magában a „közepes” urbanizáltságot kifejező klaszter, ahol a fővárost nem számítva a legmagasabb átlagos szintű városi népességet, s Győr-Moson-Sopron megyéhez hasonló kórházellátottságot találunk, a mezőgazdasági tevékenység azonban jóval inkább, míg a színházlátogatásoké jóval kevésbé jellemző, mint ott. A 4. urbanizáltsági szinten áll a legnépesebb megyecsoport (Bács-Kiskun, Békés, Baranya, Fejér, Hajdú-Bihar, Heves, Szabolcs, Jász-Nagykun-Szolnok és Vas), s bár a köztük lévő különbségek e megyék belső szerkezetében igen jelentősek, ranghelyük egyértelmű. Az 5. megyecsoportot a földrajzilag egybefüggő, a főváros agglomerációjának tekinthető Komárom-Esztergom, Nógrád, Pest, valamint az e térséghez nem kapcsolódó Tolna megye alkotja. Sajátosságuk az előző két klaszterhez képest alacsonyabb arányban mezőgazdasággal (is) foglalkozó népesség, de a többi mutatóban egyértelmű – a színházlátogatásokat és a kórházi ellátottságot tekintve drámai – elmaradásuk. Pest megye speciális – főváros-közei, komplementer-jellegű – helyzete, s jóval kevésbé, de hasonlóan a Baranyában meglévő kulturális és egészségügyi infrastruktúrához viszonylag erősen kapcsolódó Tolna megye miatt a csoport belső homogenitása nyilvánvalóan kisebb – ez a 2. és a 3. klaszter esetében is elmondható – de térségfejlesztési szempontból relevánsnak tekinthető különbségekről lehet beszélni.

<sup>118</sup> Lásd Függelék 14. Táblázat.

<sup>119</sup> Lásd Függelék 14. Táblázat.

<sup>120</sup> Lásd Függelék 15. Táblázat.

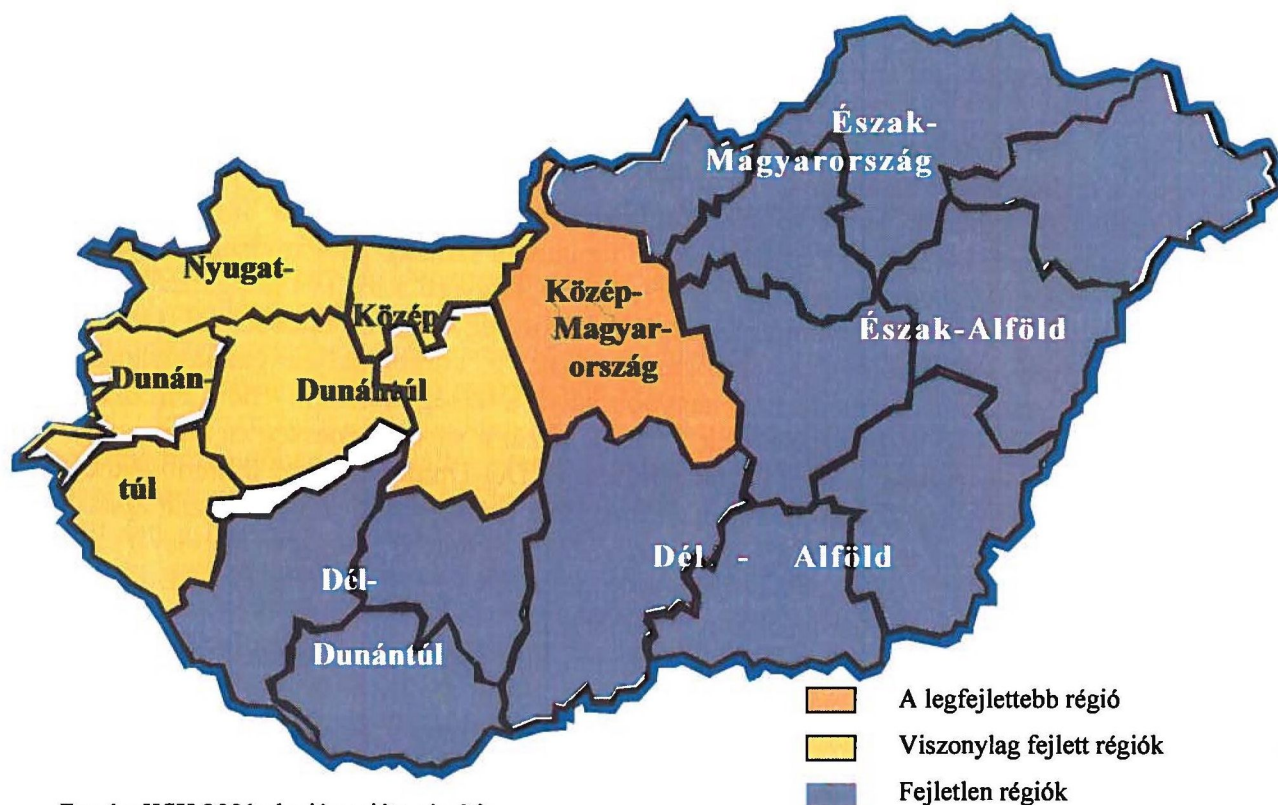


### 3.5 A társadalmi-gazdasági környezet területi tagoltsága

A fenti leíró elemzésben szereplő mutatókat együtt figyelembe véve, a régiók közötti különbségeket három fejlettségi szinten kifejezve, gazdasági fejlettségük, társadalmi helyzetük, valamint urbanizáltságuk alapján a 2. térképen látható *regionális klaszterek* jönnek létre.<sup>121</sup> A térkép egyértelműen elkülöníti az ún. Bécs-Budapest tengelyt az ország többi részétől.

#### 2. Térkép

*A régiók klaszterei gazdasági, társadalmi, demográfiai és urbanizációs mutatóik alapján*



Forrás: KSH 2001 alapján saját számítás.

Megjegyzés: A fejlettség kategóriáit a 16. Táblázat adataiból képeztem.

A *megyék fejlettségi klasztereinek*<sup>122</sup> jellemzőiből csak a regionális képet árnyaló fontosabb pontokra utalok. A megyei klaszterek egyike Budapest, amely regionális szinten is egyértelmű a főváros kiemelkedő helyzetét mutatja. A következő két megyecsoport egyikébe Fejér és Győr-Moson-Sopron, a másikba Pest és Komárom-Esztergom tartozik. A közöttük levő különbségek az előbbi klaszter magasabb egy főre jutó bruttó nemzeti termékében, valamivel nagyobb gazdasági aktivitási arányában, jobb kereseti lehetőségeiben, kisebb – s a fővárosénál is alacsonyabb – munkanélküliségében és ifjúsági munkanélküliségében, a K+F szféra kedvezőbb mutatóiban, a lakosság jóléti mutatóinak többségében, a nyugdíjasok alacsonyabb arányában és a 3. klaszterénél jóval nagyobb mértékű urbanizáltságában mutatkoznak meg, amely mellett azonban annál kissé alacsonyabb a működő vállalkozások aránya, magasabb egyes társadalmi problémák megjelenése (szociális segélyek, alkoholizmus, bűncselekmények). Összességében e három megyecsoport is az úgynevezett Budapest-Bécs tengelyhez illeszkedik. Ebből az övezetből a közép-dunántúli Veszprém, s a nyugat-dunántúli Vas és Zala megye „lóg ki”, amelyek a 4. megye-klaszterbe tartoznak. Az e megyéken kívül Baranya és Tolna, valamint Csongrád és Heves megyét tartalmazó népes csoportot az előzőnél

<sup>121</sup> A térkép K means klaszterelemzés alapján készült. Az elemzés korlátait, amely a kis minta-elemszámból, a hét régió létéből következik, a mutatók viszonylag nagy számával kíséreltem meg némiképp ellensúlyozni. Lásd még Függelék 16. Táblázat.

<sup>122</sup> Lásd Függelék 17. táblázat.



némiképp magasabb egy főre eső GDP, de más tekintetben kedvezőtlenebb gazdasági és társadalmi mutatók jellemzik. Érvényesül viszont a kutatás-fejlesztés felsőoktatási háttérének hatása, amelyet a K+F létszáma és ráfordításai jeleznek. Nagyságrenddel magasabb viszont itt, bár a következő klaszterekét nem éri el a roma népesség aránya, s bár a társadalmi problémák közül az alkoholizmus nagyobbak mutatkozik, más tekintetben az anómiás jelenségek kevésbé terhelik e csoportot, mint az előzőt. A korábbiaknál magasabb az eltartott népesség átlagos aránya a lakosságban, de ennek jelentős forrása a fiatal, 20-29 évesek életkori csoportja, amely a tanulók magasabb arányában is megmutatkozik. E klaszter jóval urbanizáltabb, mint az első, s e két utóbb említett jellemző miatt a közoktatás vonatkozásában kiemelt érdeklődésre érdemesnek látszik. A két utolsó megyei klaszter világosan elválík az előzőektől, de a kettejük közti különbségek alapján nem könnyű közöttük egyértelmű „fejlettségi” sorrendet felállítani.<sup>123</sup> A Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyéből álló 6. megyecsoport bruttó nemzeti terméke például magasabb, mint az 5. klasztert alkotó megyéké, vállalkozási aránya, gazdasági aktivitása, munkanélkülisége és különösen ifjúsági munkanélkülisége, valamint a fiatal korosztály aktivitása és foglalkoztatási szerkezete viszont rosszabb pozíciót jelöl ki számára. A lakosság jóléti mutatói egyfelől, a jelentkező társadalmi problémák és anómiás jelenségek nagyobb része másfelől a legkedvezőtlenebb helyzetre utal. Az előzőnél nagyobb urbanizáltság, s a magyar viszonyok között legkedvezőbb népességreprodukció viszont – amelyben a reprodukció civilizációs és kulturális hatása is megjelenik, s így rövid távon okozhat társadalmi problémákat – potenciálisan a humán erőforrás-fejlesztés támogató tényezőjeként vehető figyelembe.

#### **4. A közoktatás területi rendszerének működési feltételei, körülményei és vállalt feladatai**

E fejezet célja a kutatási hipotézis igazolása szempontjából az, hogy rámutasson egyfelől a közoktatás területi rendszerének teljesítményét – kedvezően vagy kedvezőtlenül – befolyásolni képes feltételekre és adottságokra, ezeknek a térségek gazdasági-társadalmi környezetéhez viszonyított helyzetére, másfelől – közvetett vagy akár közvetlen módon – a térségek közoktatási rendszerei által vállalt, a humán erőforrás-fejlesztés szempontjából fontos feladatokra, s a számba vehető egyes potenciálokra is. Az elemzés az alábbi dimenziókban történik:

- a) az ellátás jellemzői (fajlagosok, az oktatás alapfeltételei),
- b) a térség közoktatási rendszerének működési feltételeit befolyásoló külső (földrajzi, társadalmi) körülmények;
- c) elsősorban a társadalmi kohéziót szolgáló, a közvetlen oktatási tevékenységen túlmutató feladatainak vállalása (napközi, iskolai étkeztetés, nemzetiségi oktatás), vagy az ezt nehezítő, illetve problémáit jelző tényezők (szegregáció a speciális oktatásban);
- d) az oktatási rendszer oktatáshoz kapcsolódó feladatainak azon köre, amelynek főként a versenyképesség szempontjából lehet jelentősége (a „normál” ellátáson felüli többletfeladatok; a tudásgazdaság számára releváns tevékenységek vállalása).<sup>124</sup>

Az elemzés részben a közoktatás vertikális szintjeit követi, s azon belül néhány horizontális típus (gimnáziumok és a szakközépiskolák, iskolarendszerű felnőttoktatás) egyes ismérvei területi jellemzőinek feltárására is kitér. A fontosabb mutatókat illetően vizsgálom, hogy ezek területi tagolódása mutat-e szignifikáns, vagy tendenciaszerű különbségeket a térségi társadalmi-gazdasági háttér szerint. Van néhány témakör, ahol az elemzés nem követi az iskolarendszer típusait. Ilyen a közoktatás területi rendszerének fenntartói pluralizmusa. A

<sup>123</sup> Az 5. klaszter tagjai Bács-Kiskun, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Nógrád és Somogy megye.

<sup>124</sup> A hálózat jellemzőinek egy-egy mutatója több elemzési dimenzióba is tartozhat, illetve nem egyértelműen sorolható egyik vagy másik elemzési dimenzióba; a megfelelő helyen kitérek e kérdés kezelésére.



nem állami, nem önkormányzati oktatás arányának kiterjedtsége valószínűleg a térség közoktatására együttesen gyakorol hatást. Hasonló a megfontolás a pedagógusok és iskola-vezetők néhány jellemzője esetében. A közoktatás területi rendszerét befolyásoló körülmények körében az általános és a középiskola közötti migrációt vizsgálom, amely szintén a rendszer egészét jellemző ismérvek.

A használt mutatók többségében együtt jelentkezik a közoktatás közszolgáltatási funkciójából adódó egységes keretek, a helyi-területi oktatásirányítás, valamint a térségek eltérő demográfiai, földrajzi, társadalmi-gazdasági adottságainak és kulturális jellemzőinek hatása. E hatások különválasztása csak egyes esetekben és csak részlegesen lehetséges.

#### **4.1 Az óvodai ellátás és az óvodáztatásban való részvétel**

A közoktatási rendszer teljesítményét a társadalmi kohézió és a gazdasági és társadalmi versenyképesség együttes követelményének kontextusába helyezve, nem megkérdőjelezhető, hogy ezeknek, illetve megalapozásuknak már az óvodáztatás is fontos tényezője, bár ez nem, vagy csak nehezen számszerűsíthető. Az óvoda fontosságára a humán erőforrás-fejlesztés szempontjából két sajátossága utal. Az egyik az, hogy az óvoda az első olyan intézményes szocializációs színtér, amely hosszú időre megalapozza a kisgyerekeknek a közoktatási rendszeren keresztül történő társadalmi integrációját, s amely nem elsősorban az iskolai tanulásra, hanem a szociális kompetenciák megalapozására készít fel. A lakóhelyen működő óvoda serkentheti a közoktatási rendszerrel szembenálló rétegek bevonását, s ezzel sikeresebb iskolai beilleszkedését is (Forray R.–Kozma, 1986: 32. o.). Ezzel párhuzamosan – mivel e nevelési-oktatási intézménynek a családokkal szoros együttműködésben lehet csak feladatait betölteni – az óvoda közvetlen kapcsolatot hoz létre a társadalom két fontos szocializációs ágense, a család és az oktatási intézmények között, amelyben e két szereplő kölcsönhatása erős. Az óvodáztatás fontosságáról szólva érdemes kiemelni, hogy ez a helyi közszolgáltatás fontos része a térség fiatal, aktív felnőtt társadalmára számára. Az óvoda a felsőbb szintű oktatási vertikumokhoz hasonlóan, telepítési- vagy népesség-megtartó tényező is lehet; mind a hely megtartó erejét képes növelni az ott lakók számára, de akár vonzási erőt is jelenthet.<sup>125</sup>

Az óvodai hálózat a jelenlegi magyar demográfiai viszonyok között nagyobb területi léptékben elvileg nem jelent korlátot az óvodáztatás szempontjából. Az „elvi” distinkció arra utal, hogy a 90-es években a döntően korábbi évtizedekben létrejött, s így inkább csak mennyiségi kapacitásnak tekinthető óvodahálózat sem volt mentes a racionalizációtól. A helyi társadalom ellenállása miatt azonban a fenntartók intézmény-megszüntetés helyett inkább csoport-összevonásokkal, óvodapedagógus- és dajka-elbocsátással éltek. Emiatt egy, az OKÉV és az OKI 2001-ben végzett, településtípus, igazgatási státus és intézményméret szerint reprezentatív 10%-os empirikus vizsgálata szerint az óvodák 25%-ában kellett jelentkezőket visszautasítani (Vágó, 2002). Az óvodába járók körében az összevonásokkal létrejött nagyobb csoportlétszám és munkaerő-hiány szocializációs deficitjei valószínűsíthetőek.

Egy, az oktatási épület-infrastruktúra felmérését végző szakértői tanulmány szerint az óvodaépületek, valamint felszereltségük igen kedvezőtlen állapotú. Az óvodafenntartók 80%-a forráshiányos; fele nem tud eleget tenni a 90-es évek közepén hozott miniszteri rendeletnek, amely az oktatási intézmények minimálisan kötelező eszköz- és felszereléséről intézkedett.<sup>126</sup> Míg országosan a szükségstantermek aránya 7,1%, Pest megyében 17,2; Szabolcsban 8,6 és Borsodban 8,4%. Legjobb a helyzet e téren Baranya (1,8%), Vas (2%) és Nógrád (2,5%) megyében (Czeizer–Híves–Török, 2001).

Pest megye mellett Szabolcsban legnagyobb a meglévő kapacitások kihasználtsága, s ezzel bizonyos zsúfoltság is, hiszen száz férőhelyre 107 óvodás jut. E megyében legnagyobb az egy

<sup>125</sup> Ez utóbbit elsősorban akkor, ha szerves egységet képez mind a magasabb oktatási vertikumokkal, mind a térség társadalmi életének más szféráival. A kisiskolák népességmegtartó ereje nagyrészt közvetetten, az egyéb helyi kulturális és társadalmi hatásrendszerükkel együtt érvényesül (Imre, 2003).

<sup>126</sup> 11/1994. (VI.8.) MKM Rendelet.



óvodapedagógusra jutó óvodások száma is (13,2), itt tehát relatív kapacitáshiány is mutatkozik. E fajlagos mutató a nevelés minőségét, az egyénre szabott óvodai foglalkoztatást nagy valószínűséggel kedvezőtlenül befolyásoló tényezőként vehető számba.

A közoktatás egységes közszolgáltatási jellege megmutatkozik abban, hogy a fajlagos óvodai ellátási mutatókban nincsenek jelentős térségi eltérések. Az óvodák általában alacsony gyerek számmal működő kis intézmények, átlagosan kevesebb, mint 80 kisgyerek jut egy óvodára. Ennél magasabb értékeket Észak-Alföldön, ezen belül is Hajdú-Bihar megyében találunk (102,6 óvodás/óvoda). Egy óvodapedagógusra viszonylag sok gyerek jut Szabolcsban és a fővárosban, míg Tolnában kevés.<sup>127</sup>

A fenntartói pluralizmus az óvodai vertikumon is érezteti a hatását, bár az iskolákra jellemző mértéknél kevésbé. A statisztikai adatok szerint az óvodák 5,3%-a nem önkormányzati és állami fenntartású, ezek több, mint fele alapítványi óvoda, amelyek a társadalmi jólét magasabb fokának köszönhetően közép-magyarországi régióban a legelterjedtebbek (s nem csak Budapesten, hanem Pest megye fővárosi agglomerációs térségeiben is). A nem állami óvodák aránya a Dél-Alföldön magasabb még az országos átlaghoz képest (6,4%).<sup>128</sup>

Az óvoda mint elsődlegesen társadalmi integrációs feladatokat ellátó intézménytípus szempontjából a térségben élő korcsoportos népességen belül az *óvodai ellátást igénybe vevők* arányának van jelentősége. Az óvodáztatás kiterjedtsége 2000-ben a 3-5 éves korú lakossághoz mérten mindenütt 100% feletti. Mivel azonban az óvodában való részvétel csak az iskola előtti évben kötelező, a korábbi óvodáztatásnak különösen a hátrányos társadalmi helyzetű csoportokban lehet jelentősége a társadalmi integráció szempontjából. Így ott, ahol e mutató alacsonyabb, az a vonatkoztatási populációhoz képest minősíthető kedvezőtlennek.

Az óvodába beiratott gyerekek 3-5 évesekhez viszonyított aránya a három dunántúli és a dél-alföldi régióban az átlag felett van, és különösen a Közép-Dunántúlon igen magas (115,6%); a közép-magyarországi régióban átlag körüli (Pest megyében kissé az átlag alatti). Az óvodáztatás regionális szinten Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön a legkevesbé kiterjedt, valójában azonban ez csak mindkettő egy-egy megyéjére jellemző; Borsod-Abaúj-Zemplénben 101,2, Szabolcsban 102 beiratkozott óvodás jut 100, 3-5 éves kisgyerekre. Ezt azért lehet kedvezőtlennek tekinteni, mert az iskola előtti évben kötelezően beiratkozott óvodások között a 6, sőt a mai szabályozás lehetőségei között 7 évesek is megtalálhatóak.<sup>129</sup>

Az idézett kistérségi szintű elemzésben a kutatók kimutatták, hogy a természetes szaporodás, valamint a beköltözés magasabb aránya egyes mikrokörzetekben effektív óvodai (és általános iskolai) kapacitáshiányt okoz (Czeizer-Híves-Török, 2001), megyei és regionális szinten az eltérő népesség-reprodukció hatása nem mutatkozik. Az urbanizációnak annyiban lehet hatása, hogy az erősen urbanizált térségekben nagyobb számú az óvodai ellátást igénylő, s ehhez képest lehet kapacitáshiány vagy zsúfoltság, míg a kevésbé urbanizáltakban a társadalmi igények kevésbé készítetik az önkormányzati fenntartókat a kapacitások bővítésére. Erre utal, hogy a népességből óvodai ellátásban részesülők arányainak regionális eltérései az urbanizáltság mentén nem lineárisan alakulnak. A két középső kategóriában igen magas, a legurbanizáltabb régióban, Közép-Magyarországon ennél alacsonyabb, a legkevesbé urbanizált régiókban – Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön – a legalacsonyabb a 3-5 évesek között óvodába járók aránya.<sup>130</sup> Az óvodai részvétel nagyságrendjei a megyék között az urbanizáció szintjei szerint tendencia-szerűen térnek el; alacsony óvodai részvétel csak a gyengén vagy gyenge közepesen urbanizált megyékben fordul elő, közepes a két középső urbanizáltsági kategóriában.<sup>131</sup> Az óvodában való részvétel eltérő a megyék gazdasági fejlett-

<sup>127</sup> Lásd Függelék 18. Táblázat.

<sup>128</sup> KSH, 2001 alapján saját számítás. Az OKÉV és az OKI 2001 tavaszán az óvodai vertikumon végzett kutatás ennél jóval alacsonyabb arányokat, csak 2%-nyi magánóvodai arányt tapasztalt (Vágó, 2002). Ennek az az oka, hogy a mintavételbe került egyházi óvodák többsége visszautasította a vizsgálatban való részvételt.

<sup>129</sup> Lásd Függelék 18. Táblázat.

<sup>130</sup> Az átlagértékek az említés sorrendjében: 114,2; 113,5; 111,9; 106,6. Az F próba szignifikanciája: 0,03.

<sup>131</sup> Lásd Függelék 19. Táblázat.



sége szerint. Az óvodáztatásban alacsony fokban részüket kivevő négy megyéből három a legkevésbé fejlett, egy „kevésbé fejlett” gazdaságú. Az óvodába járók aránya a korcsoportos népességhez viszonyított közepes szinten is a fejletlen gazdaság mentén nő.<sup>132</sup>

Igen erős és szignifikáns különbségekkel jellemezhető az óvodába beíratott 3-5 évesek átlagos száma a megyékben a cigány népesség előfordulásának nagyságrendjei szerint. E nagyságrend növekedésével egyre csökken az óvodáztatásban való részvétel, amely rámutat, hogy a közoktatásnak már e szintjén jelentős hátrány halmozódik fel e réteg társadalmi integrációjának intézményes támogatásával kapcsolatban. A roma gyerekek átlagosnál alacsonyabb óvodai részvételének az alacsonyabb jelentkezés – a szegénység és a kisgyerekeket otthon nevelő kulturális hagyományok – az egyik oka. Emellett azonban kutatási tapasztalat, hogy az e csoportokból óvodába jelentkezőket a férőhely-hiányos óvodák az átlagosnál magasabb arányban utasítják vissza arra hivatkozva, hogy a szülők nem dolgoznak, vagy az anya kisebb testvér nevelése miatt otthon van (Vágó, 2002).

## 2. Táblázat

*Az óvodáztatásban való részvétel átlaga a cigány lakosság megyei arányának nagyságrendjei szerint*

A cigány lakosság nagyságrendje	Óvodáztatásban való részvétel*	
	Átlaga	Szórása
Alacsony (10%-nál kevesebb)	113,9	3,3
Elég alacsony (10 - 19,9%)	113,8	4,3
Közepes (20 - 39,9%)	111,8	1,4
Magas (40% vagy több)	101,6	0,6
<i>F próba</i>	9,42	
<i>Szignifikancia</i>	0,001	

\*100, 3-5 éves korú, a megyében lakó kisgyerekekhez viszonyítva.

Forrás: OM, 2000 és KSH, 2001 alapján saját számítások.

Összességében az óvodáztatásban való részvétel területi eltérései a gazdasági pangás és a nagyobb mértékű társadalmi problémák között élő egyes térségekben, különösen a hátrányos gazdasági-társadalmi helyzetű kistéleptületeken utalnak gondokra. E térségekben a munkaerőhiány a női foglalkoztatottság erőteljes csökkenésével járt, s ez mintegy természetes módon adott lehetőséget az otthoni kisgyermek-gondozás iskoláztatás előtti kitolására, illetve a térítési díj-köteles ellátás igénybe-vételének mellőzésére. Az óvodafenntartó önkormányzatok viszont a hálózatot a gazdaság teljesítőképességének hiánya következtében, szűkös anyagi lehetőségeikből adódóan csak a feladat törvényességi kritériumait (iskolai előtti évben kötelező óvodáztatást), teljesítő, de a perspektivikusabb társadalmi igényeket mellőző mértékig szorították, szorítják vissza, illetve nem bővítik. Így az óvodáztatásban rejlő lehetőségek hiánya a további iskolázásban fokozottan jelentkező problémákat súlyosbíthatja.

## 4.2 Az általános iskolai feladatok ellátása

Míg az óvodáztatásban való részvétel szabályozása viszonylag tág határok között mozog, az iskoláztatásé már nem, annak ellenére, hogy a rugalmas iskolakezdés következtében a gyerekek akár hét éves koruk után is elkezdhetik az általános iskolát. A tankötelezettség miatt az általános iskolában való részvételt teljes körűnek lehet tekinteni.<sup>133</sup>

A közoktatás közszolgáltatási funkciójából adódó egységes keretek ezen az iskolafokon mutatkoznak meg a leginkább a három vertikális szint közül. Természetesen itt is számos tényező befolyásolja az ezektől való eltéréseket, de ezek spektruma szűkebb.

<sup>132</sup> Lásd Függelék 20. Táblázat.

<sup>133</sup> Bár vannak előfeltevések arra, hogy a tankötelezettség elmulasztása területileg eltérő tendenciájú, ennek nagyságrendje nem nagy és adatok nem állnak rendelkezésre.



A közoktatás vertikumain fölfelé a hagyományos nézetek szerint a társadalmi tudás átadásának feladatai növekednek, s a szocializációs funkció gyengül. Ma már egyre inkább elfogadott, hogy sem e merev dichotómia, a funkciók dominanciájának életkorhoz való kötése nem tartható fenn, elsősorban az e fogalmak mögött álló tartalom megváltozása miatt. Az általános iskolában – jóllehet két markán belső szakaszra bontva – még mindkét funkciócsoport ellátása fontos szerepet kap. Az általános iskolák térségi szervező ereje többnyire a településen belül mozog; nem véletlen, hogy a megkapaszkodni akaró kistelepülések mind a hetvenes évek-eleji településfejlesztési koncepció, mind a 90-es évek második felétől erősödő költségvetési nehézségek miatt leépítendő egyetlen iskolájuk megtartásáért küzdenek. Az általános iskola ugyanakkor hozzájárul a település urbanizáltságához, a városiasodás terjedéséhez is (Forray R.–Kozma, 1986: 33-34. o.).

#### 4.2.1 A térségi általános iskolai ellátás – fajlagos mutatók alapján

A fajlagos mutatók közül az általános iskola szintjén leginkább az *egy iskolára jutó tanulók* számában mutatkozik területi – megyei és regionális – különbség.<sup>134</sup> Mivel ez a mutató van a legszorosabb kapcsolatban a településszerkezettel, az egy iskolára átlagosan jutó tanulók számának megyei és regionális szintű különbségeiről csak akkor kapunk valamennyire is használható információt, ha az átlag mögötti eltéréseket, a különböző nagyságú iskolák arányait is ismerjük. Magyarországon a kifejezetten kis, 100 vagy annál kevesebb tanuló befogadó általános iskolák átlagosan az intézményhálózat negyedét teszik ki, s az ettől való eltérések regionálisan viszonylag egységesen jelennek meg: alacsony arányban Közép-Magyarországon, Észak-Alföldön, Dél-Alföldön és (Veszprém megye kivételével) a Közép-Dunántúlon fordulnak elő, a másik három régióban viszont az iskolarendszer jelentékeny részét teszik ki; Vas megyében az iskolák 43,8%-a igen kis iskola. Ezen az iskolafokon általában nem jellemző a mamutiskolák jelenléte (országosan 1,4%), amelyek ezen a mértéken belül is csak kevés helyen jelennek meg a térség iskolarendszerében (Hajdú-Bihar és Pest régiójából kiemelkedve, Dél-Alföldön pedig Bács-Kiskun és Csongrád megye). Így az egy iskolára jutó átlagos tanulószám térségi eltéréseiben a Nyugat-, dél-dunántúli és észak-magyarországi értékekben jellemzően kisebb iskolaméreteket, a dél- és észak-alföldiben viszont tágabb spektrumú méretválasztékot ismerhetők fel (Dél-Alföldön csak a régió-centrumot jelentő Csongrád megye, Észak-Alföldnek viszont az egész iskolahálózatában jellemzőbb a nagyobb iskolák jelenléte). E különbség azonban sem regionális, sem megyei szinten nem szignifikáns; az eltérések mikroregionális és települési szinten ragadhatóak meg.

Az *egy osztályra jutó tanulók* számában jelentéktelen térségi különbségek vannak; ezek az értékek a ma jellemző demográfiai viszonyoknak megfelelően alacsonyak. Viszonylag magasabb egy osztályra jutó tanulólétszámokat részben a nagyobb korosztályos népességgel rendelkező megyékben találunk (Pest megye, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok), de olyan, a 14 éven aluliak kis arányával jellemezhető térségekben is, mint az – országosan vagy regionálisan – oktatási centrumszerepet betöltő főváros vagy Csongrád megye, amelyeknek már az alapfokú képzésben is van koncentrálnó hatása.<sup>135</sup>

Az *egy általános iskolai pedagógusra jutó tanulószám* térségi különbségeit vizsgálva előzetesen hangsúlyozni kell, hogy a kilencvenes évtizedben az alapfokú oktatásban összességében csökkent a pedagógusok száma, a tanulólétszám-csökkenéshez képest azonban ez kisebb mértékű volt (Halász–Lannert, 2000: 492. o.). A nemzetközi összehasonlításban igen kedvező – s egyes szakemberek részéről hatékonysági problémák forrását jelentő – tanár/diák hányados 2000-ben mind az alsó, mind a felső tagozaton az OECD országok között a legalacsonyabb volt.<sup>136</sup> Az OM oktatásstatisztikai adata szerint országosan 11,6-os értékhez képest nincs jelentős eltérés a megyék között ( $\pm 1,25$  százalékpontnyi), azaz e jellemző a

<sup>134</sup> Lásd Függelék 21. Táblázat.

<sup>135</sup> Lásd Függelék 21. Táblázat.

<sup>136</sup> Az OECD átlag 2000-ben a „primary education” szinten 17,7, a „lower secondary” szinten 15 volt. A magyar adat mindkét iskolafokon 10,9 tanuló mutat egy pedagógusra. (Education..., 2002).



magyar közoktatás egyik sajátossága.<sup>137</sup> A legalacsonyabb fajlagos értékeket mutató valamennyi, illetve az átlagosnál magasabb fajlagos értékű egyes megyékben, mint Jász-Nagykun-Szolnok és Pest, ez a korábbiakból szervesen következik. Az átlagosnál magasabb egy pedagógusra jutó tanulólétszámmal jellemezhető Közép-Dunántúl két megyéjében, Komárom-Esztergomban és Fejérben viszont nem. Mivel az intézményhálózat kiterjedtségében nem tapasztalni érzékelhető eltérést ezen az iskolafokon, a hálózat belső strukturálódásának (például nagyobb létszámmal működő szelektív iskolák, osztályok, nem állami iskolafenntartók intézményi arányának) hatásaira, az eltérő térségi iskolapolitikáknak a különbségeire, illetve – ennek finanszírozási „leképeződéseként” – az oktatás hatékonyságának ez úton való megoldási törekvésére lehet gondolni.

Az egy általános iskolai tanítóra és tanárra jutó tanulók száma a gazdasági fejlettség, valamint az urbanizáltság fokának csökkenésével tendenciájában egyre nő, de a különbségek sem a megyék, sem a régiók között nem mutatkoznak szignifikánsnak.

#### 4.2.2 Speciális tényezők: összevont tanítási rend, váltakozó tanítás

E tényezők árnyalják az ellátottság helyzetével kapcsolatos képet. Mivel összefüggenek az általános iskolák külső – első sorban földrajzi, települési – körülményeivel, nehéz eldönteni, melyik elemzési dimenzióba kerüljenek. A szakirodalomban az oktatás feltételi elmaradottságának komponenseiként kezelik e mutatókat, így ebben a kontextusban vizsgálom őket.

Az általános iskolai oktatást nehezítő feltételek egyik mutatója, az *összevont osztályban tanulók aránya* rurális térségekben, a *váltakozó tanítási rendben tanulóké* inkább az erősen urbanizált, illetve nagytelepüléssel térségekben jellemző. Ez utóbbi a tanuló-létszám demográfiai csökkenése és az intézményi infrastruktúra fennmaradása miatt lényegében szinte eltűnt a magyar oktatási rendszerből. Az érintett tanulók az általános iskolásoknak összesen 0,2%-át teszik ki; csak Borsod megyében áll fenn a mai napig (mértéke itt 0,9%).<sup>138</sup> Az összevont osztályokban való tanítás, amely jellegzetesen a kistelepülések igen kis iskoláiban jellemző, ugyan ma már szintén csekély mértékű, átlagosan – Közép-Magyarország nélkül – a tanulók 1,6%-át, azaz csaknem 13 ezer kisgyereket érint hátrányosan. Ez régió-szinten három nagyobb térségben fordul elő, azok településszerkezeti adottságaitól nem függetlenül: Észak-Magyarországon, különösen Nógrádban (4,5%), Dél-Dunántúlon, leginkább Somogyban (3,7%), és Nyugat-Dunántúlon, elsősorban Győr-Moson-Sopronban magas (2,6%).<sup>139</sup>

### 3. Táblázat

*Összevont osztályban tanulók átlagos arányainak összehasonlítása a cigány népesség nagyságrendi csoportjai szerint, %*

Cigány népesség arányának nagyságrendje	Összevont osztályban tanulók, %
alacsony (10% vagy kevesebb)	1,1
elég alacsony (10,1-20%)	1,6
közepes (20,1-39,9%)	2,8
magas (40% és több)	1,8
stand. Dev.	1,1
F	2,84
Szignifikancia	0,07

Forrás: KSH, 2001 és OM, 2001a adatok alapján saját számítások.

Az összevont osztályokban tanuló általános iskolások átlagos arányai – nagyrészt amiatt, mert igen alacsony arányokról van szó – nem mutatnak különbségeket a megyék társadalmi-gazdasági hátterének mutatói szerint. A megyében élő cigány népesség nagyságrendje szerint

<sup>137</sup> Lásd Függelék 21. Táblázat.

<sup>138</sup> Forrás: OM 2001a.

<sup>139</sup> Lásd Függelék 22. Táblázat.



azonban ezt némileg megközelítő tendencia látható, ahol a 40 %-ot elérő mértékig az összevont tanításban részesülők átlagértéke monoton növekszik, de a legmagasabb aránnyal jellemezhető két megyében csökken kissé. Az összevont tanítás hátrányait leginkább a 20-40% közötti roma lakosságú térségekben, Heves, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok és Somogy megyében kell elszenvednie a kisiskolásoknak.

#### *4.2.3 Az iskolai testnevelés infrastrukturális feltételei*

Az iskolai sport – órakeretben és azon kívül – az egyre inkább a kognitívumok tanítására alapozó közoktatási rendszerben az iskolák tevékenységének egyre periférusabb területévé vált. Bár oktatását és a szabadidős iskolai tevékenységekben való megszervezését szabályozás írja elő, kutatási tapasztalatok alapján ismert, hogy főleg ez utóbbinak nehéz érvényt szerezni. Ebben minden bizonnyal szerepet játszik az is, hogy az iskolai sportolás feltételei sem megfelelően adóttak. Az általános iskolákban a tanulók sportolási lehetőségeit és az ahhoz kapcsolódó higiéniai és kulturális kondíciókat biztosító tornatermi, öltöző-, és zuhanyozási feltételeket az iskolák átlagosan mintegy háromnegyede tudja biztosítani. Mint az infrastruktúra és eszközellátás számos más vonatkozásában, itt is a közép-magyarországi régióban, ezen belül a fővárosban a legjobbak erre az átlagos lehetőségek.<sup>140</sup> Megyei szinten igen jó a helyzet Békésen és Csongrádban, ahol minden általános iskolában van tornaterem, öltöző, és a legtöbben melegvizes zuhanyozó is. Dél-Alföld egészen azonban a higiénés feltételek már csak átlagosak (77,5%-ban adóttak). Régiójának nem, de Hajdú-Bihar megyének szintén kedvezők a sportolási feltételei; tornaterme minden általános iskolának, s több mint kilenc-tizedüknek még zuhanyozója is van. Az ország központját követően legfejlettebb régióban, Nyugat-Dunántúlon azonban igen szegényesek e feltételek: az iskolák átlagosan kevesebb, mint kétharmadában van tornaterem és zuhanyozóhelyiség, s alig nagyobb arányban öltöző. Ez azonban azért nem igazán meglepő, mert – mint az előző pontban láttuk – e térségekben nagyobb a kisiskolák aránya. A tornatermi ellátásban az egész Dunántúlon csak Baranya megyében találunk az országosan jellemzőnél kedvezőbb adatokat, de itt sincs elég öltöző. A gyenge, közvetlen sportolást segítő feltételek mellett jobb higiéniai viszonyok Komárom-Esztergomban és Veszprémben vannak. A kis iskolás Nógrád megyei térség az, ahol mindhárom ismerv alapján a legszegényesebb az ellátás: az általános iskolák alig több mint felében van tornaterem, negyven százaléknál kevesebben öltöző, s csak egyharmadukban van melegvizes zuhanyozója.

Az Ifjúság 2000 kutatás, a 15-29 éves magyar fiatalokról szóló átfogó szociológiai vizsgálat keretében megkérdezett, a rendszeres testmozgást nem végző tanuló és dolgozó fiatalok 58%-a a sportolás hiányának első helyen említett fő okaként az időhiányt nevezte meg, de a másodikként említett okok között a leggyakoribb a megfelelő lehetőségek hiánya volt (28%, a teljes minta 10%-a). Ez különösen a kistérségeken főképp az iskolákban elérhető sportolási lehetőségek hiányából fakad (Fábri, 2002). E kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy a fiatalok kultúrához való viszonyában komoly deficit a sport és rekreáció iránti igény alacsony foka, amelynek egyik fontos oka az, hogy ennek kialakítása az intézményes szocializáció során nem kap elég hangsúlyt (Bauer-Tibori, 2002).

#### *4.2.4 Társadalmi feladatok ellátása*

Az alapfokú oktatás, nevéből adódóan – alapképességekben, kognitívumokban és beállítódásokban – közvetíti a társadalmilag elvárt tudás és kultúra minimumát, a család mellett ellátja a tanulók társadalmi szocializációjának intézményes feladatait, s megalapozza azokat az alapképességeket, amelyek mind a továbbtanulás, mind a társadalmi élet szempontjából kulcsfontosságúak. Ebbe a tanórán kívüli és a szűken vett iskolai tevékenységeken kívül – amelyeknek e tágabb spektrumú feladatokat is teljesíteniük kell – igen sok minden beletartozik, a korrepetálástól a szabadidős tevékenységekig. Másfelől az iskolák számos olyan szolgáltatási feladatot is ellátnak, amelyeket a társadalmi igények és a tradíciók kialakítottak,

<sup>140</sup> Az adatok forrása: „Intézményi szintű változások”, OKI KK 2001/2002-es empirikus kutatás adatbázisa.



noha nem feltétlenül tartozik a feladatkörükbe. Ennek széles köréből kevés információ van; csupán a *napközis ellátásról* és az *iskolai étkeztetésről*, valamint egy étkezést segítő szolgáltatásról, az iskolai büfék működtetési arányairól rendelkezünk adatokkal. A napközi a tanórai munkára épülő egyéni felkészülést, valamint a tanulók szabadidejének szervezett eltöltését segíti, s térítésmentes. A kétkeresős nukleáris családok számára a kisgyermek egész napos felügyelete gyakran csak így biztosítható, ugyanakkor világszerte egyre inkább megfigyelhető a családok általános igénye arra, hogy az iskola minél több nevelési feladatot vállaljon át. A kulturális tökében szegény családok gyermekei számára az egész napos iskola nyújthat némi esélyt a felzárkózásra. Az iskolai étkeztetés többnyire költségtérítéses s, de nem piaci áron, a büfé viszont egyértelműen piaci szolgáltatás.

Az általános iskolások átlagosan 35,5%-a jár napközibe, mindenütt többségében az alsó tagozatosok.<sup>141</sup> Két régióban e szolgáltatás átlag alatti mértékben van jelen: Közép-Dunántúlon, ahol a régió mindegyik megyéjére ez jellemző, és Észak-Magyarországon, ahol csak Borsod megyére. Ez utóbbi esetben – más okok mellett – a családok teherviselő képességének korláta is szerepet játszhat az ellátás kiépítésének alacsonyabb szintjében. A napközis ellátás Dél-Dunántúlon és Észak-Alföldön a leginkább kiterjedt, bár ez nem egyenletes; Hajdú-Bihar megyében, Tolnában és Somogyban érzékelhetően magasabb, mint a többi megyében (az értékek: 45,1; 45,7 és 44,3%). A fentiek mellett megyei szinten a főváros, Csongrád és Zala általános iskolai hálózata lát el nagyobb mértékben ilyen feladatokat. Az iskolai étkeztetésben a napközit nem igénylő, de a gyerekről való gondoskodás tekintetében e szolgáltatásra kereslettel jelentkező családok is megjelennek, így az ebben való részvétel átlagos aránya magasabb, mint a napközisé (a tanulók 57,7%-a étkezik az iskolában). A regionális eltérések rendre a napközínél látottaknak megfelelően alakulnak, ezen belül Zala megyében kiugróak; itt a gyerekek csaknem háromnegyede étkezik az iskolában.

A *térítés nélküli étkezési* ellátásban szokásosan a rászorultság elve érvényesül, de ez függ a rászorultak számától és az iskolafenntartó teherviselő képességétől is. Országosan csupán a tanulók 2,8%-a számára érhető el ez a fajta támogatás. Az átlagtól fölfelé eltérő megyék között két gazdasági-társadalmi szempontból kedvezőtlen helyzetűt is találunk (Hajdú-Bihar: 4,7%; Borsod: 4,5%), s három, magyar viszonyok között kedvező helyzetűt (Veszprém: 5,8%; Fejér: 4,3%; Budapest: 4%). Átszámolva e százalékokat tanulószámmra, nyilvánvaló, hogy legalább ennyi rászoruló tanuló él e megyékben, ezért a jelenségnek inkább a másik oldalára érdemes a hangsúlyt helyezni; arra, ahol a gazdasági teljesítőképesség hiánya még ezt a csekély szociális támogatást sem teszi lehetővé.<sup>142</sup>

Az étkezés feltételeit is hozzávéve az étkeztetési ellátás térségi különbségeihez elmondható, hogy Észak-Magyarországon kedvezőtlenek e körülmények; az iskolák átlagosan harmadában, Nógrádon közel felében nincs *étkezőhelyiség*. A fővároson kívül Csongrádon és Komáromban mindenütt, Baranyában és Hajdú-Biharban is csaknem mindenütt van.<sup>143</sup>

Az iskolai étkeztetéssel kapcsolatba hozható társadalmi feladatai sorában utolsóként röviden egy olyanra is érdemes kitékinteni, amely piaci szolgáltatás, azonban mint ilyen sem jelentéktelen a szerepe. Az iskolákban megszervezett *büfé* egyfelől kényelmet nyújt a gyermekük rendszeres étkezéséről otthon nem megfelelően gondoskodó családoknak, s az e szolgáltatással élni tudó tanulóknak, másfelől az iskola falain belül megjeleníti a piaci jelenségek egy mini-kontextusát, s lehetőséget nyújt az ezzel járó szocializációra is.<sup>144</sup> Az általános iskolák átlagosan 41,7%-ban működik büfé, de a közép-magyarországi régióban (különösen a fővárosban) csaknem háromnegyedükben. Észak- és Dél-Alföld iskoláiban e szolgáltatás az átlagos mértékben található meg, míg a Dunántúl egészen ennél kevésbé, s

<sup>141</sup> Lásd Függelék 22. Táblázat, valamint OM 2001a.

<sup>142</sup> Forrás: OM, 2001a.

<sup>143</sup> Lásd Függelék 23. Táblázat.

<sup>144</sup> Abból a szempontból is érdemes a figyelemre, mint az iskola nyitottságának egy komponense, amely az iskola és a piaci szolgáltatások megszervezése kapcsán a menedzsmentet is jellemzi.



még kevésbé Nyugat-Dunántúlon, ahol az iskoláknak csak 16,2%-ában. A legalacsonyabb átlagos szinten itt is Nógrád található (9,4%).<sup>145</sup>

A napközis ellátásban, az étkeztetésben, s ezen belül a térítés nélküli iskolai étkeztetésben részt vevő általános iskolai tanulók arányai sem megyei, sem régiós szinten nem térnek el a térségek gazdasági és társadalmi tagoltsága mentén. E különbségek nem drámai mértékűek, emellett valószínűleg kisebb térségi léptékben inkább jelentkezhetnek, illetve – ami valószínűsíthető – kemény adatokkal nem megközelíthető tényezők is befolyásolják alakulásukat. Az iskolákban működő büfészolgáltatás átlagos kiterjedtsége eltér, de nem lineáris módon, a gazdasági fejlettség különböző klasztereiben: a közepes fejlettségű régiókban a legalacsonyabb, míg a fejletlenebben ennél jóval magasabb.<sup>146</sup> Ugyanez mutatkozik még erősebben megyei szinten is, a második, „fejlett” kategóriában.<sup>147</sup> A kedvezőtlenebb gazdasági háttérű térségekben a családok felé azért is lehet fontosabb ennek a szolgáltatásnak a nyújtása az iskolákban, mert az ilyen szolgáltatások lehetősége szűkebb.

Az általános iskolákban folyó *egészségügyi ellátásról* igen keveset lehet mondani. Míg a szocializmus évtizedeiben az iskoláskorúak szinte teljes egészségügyi ellátása az iskolákban történt, s ezzel biztosították a szükségesnek ítélt társadalmi kontrollt is az egyének, családok felett (például védőoltások beadása), ez a rendszerváltással megszűnt. Az iskolákon belüli egészségmegővésről ma kevés az információ; ezek szervezésében az iskolák hatóköre igen csekély. Területi szinten értékelhető, durván közelítő adat az egészségügyi ellátásnak csak egy – jóllehet nélkülözhetetlen – feltételéről van; arról, hogy van-e az iskolákban önálló orvosi szoba. Ebben a tekintetben szignifikáns regionális és megyei különbségek tapasztalhatóak.<sup>148</sup> Az előbbi szinten (az országosan az iskolák átlag 38,4%-át jellemző) orvosi szobával rendelkező átlagos arányai igen szórtaak. A közép-magyarországi régióban az iskolák csaknem háromnegyedében van ilyen helyiség, a többi régió ettől lényegesen elmarad. Az átlag felett Észak-Alföldön, lényegesen alatta pedig Észak-Magyarországon és Dél-Dunántúlon találni orvosi szobát az általános iskolákban. Nagyok azonban a régiókon belüli megyei szórások: különösen a főváros és Pest megye, valamint Csongrád és Békés között. Megyei szinten e háttér az iskolákban Nógrád (9,4%) és Veszprém (17,2%) megyében a legkedvezőtlenebb.

A mutató átlagértékeinek különbségei erősen különböznek a megyei társadalom jóléte és tendenciájában annak gazdasági fejlettsége mentén. A jólét és a gazdasági fejlettség felső fokán álló főváros magas értékét követően azonban a következő szinten e mutató értéke igen elmarad, s még a legfejletlenebb gazdaságú térségekben is magasabb, mint ebben.<sup>149</sup>

Együttesen vizsgálva az általános iskolák e társadalmi feladatainak infrastrukturális és egyéb feltételi háttérét, valamint a vállalt feladatok ellátásában részesülők körét, a megyék négy csoportja különíthető el.<sup>150</sup> Van, ahol igen jó feltételek mellett széleskörű ellátás, másutt közel olyan kedvező feltételekkel igen szűk körű ilyen típusú feladatvállalás jellemző. A megyék egy következő csoportjában a gyenge feltételek ellenére igyekeznek ellátni az intézményes oktatáson belül bizonyos társadalmi feladatokat, végül van, ahol nem jó adottságok között igen kiterjedt a társadalmi feladatok vállalása az általános iskolákban.

A fővárosban, Csongrádon és Hajdú-Bihar megyében megfelelő infrastruktúra mellett széles e szolgáltatásokban részesülők köre. Néhány megyében az előzőnél kedvezőtlenebb, ha nem is a legrosszabb feltételek között ennél is szélesebb, s többféle; Békés, Szabolcs-Szatmár, Somogy, Tolna és Zala tartozik ide. Itt tűnik a legfontosabbnak az iskola társadalmi feladatainak ellátása. A megyék nagyobb részében kifejezetten gyenge feltételrendszerben igyekeznek biztosítani a tanulók széles körének e szolgáltatásokat, vállalni e feladatokat. Valójában csak

<sup>145</sup> A Phi négyzet próba alapján a különbségek 0,000 szinten szignifikánsak.

<sup>146</sup> A Phi négyzet próba szignifikanciája 0,05.

<sup>147</sup> A Phi négyzet próba szignifikanciája 0,05.

<sup>148</sup> Forrás: Intézményi szintű változások. OKI KK 2001/2002. évi empirikus kutatás adatbázisa.

<sup>149</sup> A jóléti különbségek 0,02 szinten szignifikánsak, a gazdasági fejlettséget illetően tendenciaszerűek (szign: 0,06).

<sup>150</sup> A napközi és étkezési, valamint orvosi feltételek mutatóiból, valamint a napközi- és iskolai étkezésben részesülők arányaiból egy-egy főkomponens készült; a klaszterelemzés ezekre épült.



Pest, Baranya és Komárom-Esztergom megyében tapasztalható, hogy – noha jó feltételek állnak rendelkezésre – a tanulóknak csak egy szűkebb köre számára nyújtanak napközis ellátást, biztosítanak iskolai étkeztetést, büfészolgáltatást.

#### 4. Táblázat

##### *Társadalmi feladatok ellátása és feltételei az általános iskolában, megyénként*

Feltételek	Igen széles körű	Széles körű	Szűk körű
	ellátás		
Igen jók		Budapest Csongrád Hajdú-Bihar	
Jók			Pest Baranya Komárom-Esztergom
Rosszak	Békés Szabolcs-Szatmár-Bereg Somogy Tolna Zala	Borsod-Abaúj-Zemplén Heves, Nógrád Jász-Nagykun-Szolnok Bács-Kiskun Fejér, Veszprém Győr-Moson-Sopron, Vas	

Forrás: OM 2001a; Intézményi szintű változások, OKI KK 2001/2002. empirikus kutatás.

#### 4.2.5 Nemzetiségi oktatás

A társadalmi integráció szempontjából nagy jelentősége van a *nemzetiségi oktatásnak*, amelyet a térségek közoktatási rendszerei teljesítménye szempontjából is számba veendő. A következőkben azt vizsgálom, hogy mekkora a nemzetiségi nyelvoktatás súlya az egyes térségek általános iskolai oktatásában, valamint hogy kimutatható-e és milyen kapcsolat a nemzetiségek területi előfordulása, nagyságrendje és az adott térségben a nemzetiségi oktatáshoz hozzájutó általános iskolai tanulók aránya között.

Ez utóbbit az teszi lehetővé, hogy hazánkban a nemzetiségekről hosszú idő után a 2001. évi népszámlálásból ismeretesebbek ilyen adatok. A népszámlálásban a nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó kérdések négy kategóriája szerint azt a kettőt használok, amelyek alapján a legmagasabbak az arányok. Nemzeti kulturális értékekhez, hagyományokhoz való kötődésük szerint a népesség 29,5%-e tartozik a hazánkban előforduló 13 nemzetiség egyikéhez; azok, akik egy nemzetiséghez tartozónak vallják magukat, a népesség 30,8%-ét teszik ki. Nemzetiségenként más azonban, hogy inkább az egyik vagy a másik kategóriában találunk-e több személyt. A nemzetiségek többségénél a kulturális identitás magasabb, mint a nemzetiség, a cigányok esetében azonban ez fordítva van.<sup>151</sup>

Az általános iskolák tanulóinak átlagosan 5,8%-a vesz részt nemzetiségi nyelvoktatásban. Ez az arány összességében igen kedvezőnek tűnik a népszámlálási adatokban látott nemzetiségi arányokhoz viszonyítva. Ez azonban nem meglepő. Kutatási tapasztalatok alapján ismert, hogy ez az esetek nem kis részében a nemzetiségi identitással nem rendelkező családok részéről az idegennyelv-oktatás megoldásának igényét fejezi ki, s legfőképpen a német nemzetiségi iskolák körében elterjedt. Ezt támasztja alá az is, hogy – a német nemzetiségi kötődés ismert szervezeti háttere, erős kulturális identitás-örzésének más formái mellett – a német nemzetiségi nyelvoktatásban részt vevő tanulók aránya jóval meghaladja előfordulási arányait. Az összes nemzetiségi oktatáson belül az általános iskolák tanulóihoz képest ez csaknem 5%-nyi, ami a hazánkban működő összes nemzetiségi nyelvoktató intézmény és programnak 36,3%-át, az összes nemzetiségi nyelvet tanulóknak pedig 84,1%-át jelenti. A térségekben lakó, német nemzetiségi kulturális identitású népesség növekedésével ugrás-

<sup>151</sup> A roma oktatási programokat működtető iskolák a 2000. évi oktatásstatisztikában nem a nemzetiségi iskolák között szerepelnek. (A nyilvántartás módja 2001-ben megváltozott, így a jövőben ilyen mutató a statisztikákból készíthető lesz). A nemzetiségi nyelvoktatás kiterjedtségének a nemzetiségek arányával való összevetése során ezért ez utóbbi kategóriát a maguknak cigány nemzetiségnek vallók nélkül veszem figyelembe.



szerűen nő meg a német nemzetiségi nyelvoktatásba járók aránya: az alacsony (2% alatti) német kulturális kötődésű lakosság-arányú megyékben még a fél százalékot sem éri el, a közepes (2-10 % közötti) kulturális identitású térségeiken csaknem 6, a két magas arányúban – Baranyában és Pesten – már a tanulók 26%-a ilyen programokban tanul.<sup>152</sup> A német nemzetiségi oktatás tehát amellett, hogy jelentős identitásőrző funkciót lát el, a nyelvtanítás révén szolgálja a versenyképességet szolgáló funkciót is.<sup>153</sup>

A szlovák nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolások aránya az összes nemzetiségi nyelvtanulók 8, a horvát nyelvűbe járóké 4,6, a románba járóké pedig 2,2%-át teszi ki (a szerb, szlovén, görög és más nemzetiségi oktatásba járók összesen további 1,1%-ot). Bár az e nemzetiségi nyelvet tanulók népességbeli előfordulásukhoz képest általában nem maradnak le, láthatóan e nemzetiségi programok nem jelentenek vonzást az ilyen kulturális vagy egyéb kötődéssel nem bíró, a nemzetiségi nyelvoktatást idegen nyelvtanulás céljából megcélzó családok számára.

A nemzetiségi oktatás területileg igen szórt. Egy megyében, Jász-Nagykun-Szolnokon nincs, és Hevesben elenyésző az ilyen iskolák és ilyen oktatásban részt vevők száma; az ezer tanulónál többet érintő programok 10, ezen belül a tízezret elérő vagy meghaladók a német dominanciájú említett két megyében működnek.<sup>154</sup>

Az egyes régiók szerint az ott tanuló általános iskolások létszámához képest ez a fajta oktatás a Dél-Dunántúlon a legerősebb; itt átlagosan az általános iskolások 18,2%-a jut négy különböző kisebbség nemzetiségi oktatásához. A tanulók számára elérhető ellátás a régión belül Tolna (27,7%) és Baranya (26,5%) megyében igen magas, megfelelően a német (sváb) nemzetiség e régióban való koncentrációjának (a népesség 29,2%-e kulturálisan, 21,9%-e nemzetiségi identitása szerint vallotta magát annak). Dél-Dunántúlon a horvátok kulturális kötődésük szerint a lakosság csaknem 7%-ét teszik ki; két megyében van is ilyen oktatás. Baranyában órakeretben vagy egyéb formában folyó román nemzetiségi oktatás is van, de a román nemzetiségi oktatás nagy része Békésben és Hajdú-Biharban található. A fentieket követő, de még nagyobb fokú ellátottsági szint már egy nagyságrenddel kevesebb tanulót érint. Ide tartozik Komárom-Esztergom, ahol szintén a német nemzetiség van többségben (arányuk – kulturális identitásuk szerint – a lakosság 24,5%-e), s az általános iskolások 13,9%-a jut nemzetiségi oktatáshoz; a németen kívül több szlovák nemzetiségi vagy nyelvet tanító iskola, illetve egy-egy osztályt tartalmazó tagozat is működik itt. Pest megye a másik, ahol szintén jelentős hányad, a tanulók 11,5%-a vesz részt valamilyen nemzetiségi oktatásban. E megyében a szintén élenjáró német nemzetiségi oktatás mellett a szlovák kisebbségeknek is vannak iskolái (Magyarországon a legtöbb szlovák e megyében él), s van szerb és horvát oktatás is. A dél-alföldi régióban nemzetiségi oktatásban az általános iskolai tanulók 5,6%-a részesül, ezen belül Bács-Kiskun megyében a legtöbben; német, horvát, szlovák és román nyelven. E régióban a lakosság 27,7%-ének van kulturális kötődése e nemzetiségek valamelyikéhez (a legnagyobb csoport a cigányoké, majd a szlovákoké és a németeké, de román kisebbségek is élnek itt). Észak-Magyarországon az általános iskolások 1,2, Észak-Alföldön fél százaléka jár nemzetiségi oktatásba.<sup>155</sup>

Az általános iskolában folyó nemzetiségi nyelvoktatásban részesülők arányait (ahol, mint jeleztem, cigány nemzetiségi oktatás nincs a statisztikában) a cigány nemzetiségiek nélkül számított nemzetiségi lakossági arányokhoz viszonyítva látható, hogy az oktatás súlya a térségek társadalmi integrációjának e dimenziójában jelentős. Az észak-alföldi régióban, ahol 3 ezrelékes nemzetiségi arányhoz képest 4 ezrelék a nemzetiségi iskolákban tanulók aránya az összes általános iskoláshoz képest, ez még nem nagyon erőteljes. Észak-Magyarországon ennél már nagyobb, mert a valamivel több, mint öt ezrelékes (nem cigány) nemzetiségi átlag-arány mellett több mint egy százalék a nemzetiségi iskolákban tanulók aránya az összes általános iskoláshoz viszonyítva. Nyugat-Dunántúlon 13%-nyi nemzeti-

<sup>152</sup> A különbség 0,000 szinten szignifikáns. OM 2001a és Népszámlálás, 2001 alapján saját számítás.

<sup>153</sup> Ezért ezt a későbbiekben e funkcióban is vizsgálom.

<sup>154</sup> Pest megyében (a nemzetiségi nyelvtanulók 20,6%-a) és Baranyában (18,1%).

<sup>155</sup> Lásd Függelék 22. Táblázat.



ségre, Dél-Alföldön 14,7%-re „jut” átlagosan 3,3%-os nemzetiségi nyelvoktatási arány. Közép-Magyarországon 12,2% a román kívüli nemzetiséget vallók aránya a lakossághoz képest, az általános iskolások viszont már több mint 5%-a részesül nemzetiségi nyelvoktatásban. Közép-Dunántúlon 14% és 9,3% a két mutató, tehát itt még erőteljesebb a közoktatási rendszerek törekvése arra, hogy biztosítsa a nemzetiségi identitást. A társadalmi integrációhoz való hozzájárulás és a nyelvtanulás „összekötése”, mint a korábbiakból már látható volt, a dél-dunántúli régióban tapasztalható legjobban, ahol a vizsgált két mutató átlagértéke között ötszörös különbség van a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő általános iskolások és a nem roma nemzetiségiek lakossági aránya között.

#### 4.2.6 Az általános iskolai idegennyelv-oktatás

A közoktatás területi rendszerének teljesítményét befolyásoló fontos, a tudástársadalom szempontjából releváns kompetenciát megalapozó tényező az idegennyelv-oktatás. A nyelvtanítás az oktatási rendszer egyik fontos szakmai feladata, amely ugyanakkor nem tartozik szoros szabályozás alá; e tevékenység az általános iskola különböző szakaszaiban kezdhető.

Az általános iskolai oktatómunka spektrumán az idegen nyelv(ek) tanítása mind a családok közvetlen igényei<sup>156</sup>, mind a következő iskolafok és a későbbi társadalmi érvényesülés szempontjából fontos. A magyar társadalom tágabb térben való integrációja szempontjából legfőbb nagyrégióban, az Európai Unióban valamennyi állampolgár számára elvárt a két idegen nyelven való hatékony kommunikáció. Ennek legfontosabb megalapozó intézménye Magyarországon – amely nyelvileg elszigetelt, a kétnyelvűség elenyésző – a közoktatási rendszer. Az elmúlt évtizedben az oktatott nyelvek széles köre került bevezetésre az 1988-ig kötelező orosz helyett, s bár e folyamatban mind a humán-, mind az eszköz-feltételek igen lassan teremődnek meg s máig hiányosak, távlatában olyan alapképességek kialakításáról van szó, amelyet nem csak a magasan képzett állampolgártól vár el a társadalom. Az idegennyelv-oktatás szabályozása az elmúlt években többször változott; az 1995-ben elfogadott, 1998-tól felmenő rendszerben bevezetésre kerülő Nemzeti Alaptantervben meghatározott laza keretek inkább kedveztek a korai nyelvtanítás megkezdésének, mint az 1999-es kerettantervi rendelet kötelező tantárgyakat és óraszámokat meghatározó szabályozása. Mindazonáltal az általános iskoláknak ma is viszonylag tág lehetőségeik vannak arra, hogy a tanulók milyen életkorában kezdik meg az idegennyelv-tanítást, milyen gyakorisággal (heti óraszámban), hány nyelvet, s osztálykeretben vagy csoport-bontásban oktatnak-e. Ez a döntés – kutatási tapasztalatok szerint – igen gyakran a szülők igényeinek kielégítésére, az iskola keresettségének javítása érdekében történik, még nem megfelelően képzett szaktanár, nyelvi laboratórium hiánya, megfelelő taneszközök költségeinek biztosításának híján is. Mindezek miatt a rendelkezésre álló adatokból képzett mutatót – az idegen nyelvet kötelezőként tanulóknak az összes általános iskolához viszonyított arányát – s ennek területi különbségeit is kellő óvatossággal kell kezelni. Mivel azonban ez az idegen nyelvtanítás fontosságának a térségi oktatáspolitikában való elismerését jelenti (annak minőségétől eltekintve is), a mutató használható a térségek közoktatási rendszerének teljesítményét befolyásoló tényezők egyik komponenseként.<sup>157</sup>

E mutató átlagértéke 72,9%, ami – ha azt tesszük fel, hogy a kötelező órakeretben mindenki egységes nyelvoktatásban részesül – nagyjából annak felel meg, hogy a 8 osztályos általános iskola 3. évfolyamán kezdődik meg az idegen nyelv(ek) tanítása.<sup>158</sup> Mivel azonban az idegennyelv-oktatás jelenleg a 6. évfolyamtól kötelező, ezért a fenti adatból arra lehet következtetni, hogy egyesek részére korábbi életkorban kezdik meg az idegennyelv-tanítást, és a többiek számára az előírt minimumot teljesítik. Az országos átlagtól az észak-magyar-

<sup>156</sup> Ezek az igények is a nyelvtanulás gazdasági-társadalmi hasznát helyezik előtérbe; a megkülönböztetés arra utal, hogy a társadalmi igények az iskolák közötti verseny fontos tényezői.

<sup>157</sup> A későbbiekben azt is vizsgálom, hogy megmutatkozik-e az általános iskolai idegennyelv-oktatás hatása a fiatalok nyelvtudásában.

<sup>158</sup> Lásd Függelék 22. Táblázat.



országi, az észak- és a dél-alföldi régióban – minden megyében – elmarad a kötelező idegen nyelvoktatásban részesülő tanulók aránya; Szabolcsban a legalacsonyabb (a tanulók kétharmadát érinti). A gazdasági-társadalmi tekintetben prosperáló régiók minden megyéjének alapfokú iskolahálózata legalább az átlag szintjén igyekszik megfelelni a szülők és a középiskola igényeinek; ez rajtuk kívül Baranya és Tolna megyében is fontosnak tűnik.

A kötelező órakeretben folyó általános iskolai idegennyelv-tanítás átlagos kiterjedtsége jelentősen különbözik a megyék gazdasági fejlettségének klaszterei szerint. Ez azonban nem teljesen lineáris: bár a legkevésbé fejlett gazdaságú megyékben a legalacsonyabb az idegennyelv-oktatás az általános iskolában, a legmagasabb viszont nem a gazdaságilag két legfejlettebb, hanem a következő gazdasági fejlettségi szinten álló megyecsoportban.<sup>159</sup>

Az általános iskolákban elenyésző a *második idegen nyelv* tanítása, összességében a tanulók 4%-a számára elérhető, s a közép-magyarországi régióra koncentrálódik.<sup>160</sup> Annak az EU javaslatnak a valóra váltása tehát, hogy minden állampolgár két idegen nyelven legyen kommunikációképes, a magyar iskolarendszeren belüli teljesítése egyértelműen a középfokú és felsőfokú képzésre, illetve a családok iskolán kívüli nyelvtanulási beruházására marad.

Az idegen nyelvoktatásban bizonyítottan eredményes *két tanítási nyelvű* képzési forma intézményi aránya – amely a középiskola szintjén érzékelhetően hatást gyakorol a térség oktatásának korszerűségére – az általános iskolában alacsony.<sup>161</sup> Az 1999-2000-es tanévben 19 intézményben tanítottak két nyelven egyes tantárgyakat az általános iskolában, ebből 10 iskola a fővárosban, négy Miskolcon, kettő Szegeden, s egy-egy Nyíregyházán, Jászberényben és Hajdúhadházaán működik. A Dunántúlon nincs egyetlen kéttannyelvű általános iskola sem!<sup>162</sup> S ez nem a településszerkezet következménye. Az ilyen iskolák hiánya – mivel az idegen nyelvi kompetenciát bizonyító nyelvvizsga megszerzése ma Magyarországon igen kismértékben köthető az intézményes oktatáshoz – arra a következtetésre vezethet, hogy e térségekben a közoktatási rendszer – ezen a szinten – nem is kíván intézményesen változtatni e helyzeten, hanem azt továbbra is a térség társadalmának „önerős” törekvésére bízta.

Az általános iskolai idegennyelv-oktatás hatékonyságát az infrastrukturális feltételek, így a megfelelő *szaktantermi ellátottság* is befolyásolhatja. Ennek mind regionálisan, mind megyei szinten elentős térségi különbségei vannak.<sup>163</sup> Míg országosan az általános iskolák – 12 évfolyamos iskolákat nem számolva – 41,6%-ában van idegen nyelvi szaktanterem, a régiók átlagos ellátottságában 33,5 százalékpontnyi a szórásterjedelem. A közép-magyarországi régióban – s mindkét közigazgatási egységében – igen jó, s a Közép-Dunántúlon – első sorban Komárom-Esztergomban – is kedvezőbb az átlagnál, de a legkedvezőtlenebb háttér-feltételeket is ez utóbbi nagytájon találjuk: az aprófalvas Nyugat-Dunántúlon, ahol az iskolák harmadánál kevesebben van nyelvi labor.<sup>164</sup> Itt igen nagy belső különbségek vannak a megyék, különösen Vas és Győr-Moson-Sopron között, az előbbi javára. Még Nógrád és Szabolcs megyében is több nyelvi szaktanterem van, mint ez utóbbi megyében.

Az idegen nyelv szaktantermi ellátottságának átlagértékei eltérnek a megyék gazdasági fejlettsége, társadalmi jóléte, valamint urbanizáltságuk klaszterei szerint – ez utóbbiban leginkább – de nem annak fokozatai szerint. A második szintű fejlettséghez tartozó ellátottsági értékek alacsonyabbak, mint a következőkben.

#### 4.2.7 Emelt szintű oktatás

Az emelt szintű képzés az oktatási rendszer szűken vett oktatási tevékenységén belüli olyan többletfeladatok vállalásaként kerül elemzésre, amelyek a térség humán erőforrásának fejlesztéséhez a versenyképesség szempontjából járulhatnak hozzá. E feladat két formában is

<sup>159</sup> Lásd Függelék 24. Táblázat.

<sup>160</sup> Forrás OM, 2001a.

<sup>161</sup> A két tanítási nyelvű középiskolákkal a 4.4.5 pontban foglalkozom.

<sup>162</sup> Lásd: Halász-Lannert, 2000: 160. Táblázat.

<sup>163</sup> Az adatok nem alkalmasak arra, hogy a fogalom mögött álló tényleges tartalom különbségeire rámutassanak.

<sup>164</sup> Lásd Függelék 23. Táblázat.



megvalósulhat az iskolákban. Az egyik a kötelező iskolai anyagon túli ismereteket, készségeket fejlesztését ígérő *tagozatos iskolák*, egy-egy iskolán belül ilyen osztályok működtetése. A korábbi évtizedekben a tagozatos oktatást, mint a magyar iskolarendszer társadalmi egyenlőtlenségeket leginkább újratermelő funkciójának megvalósulását írták le (Ladányi–Csanádi, 1983). Jelenleg e forma kiterjedtsége már túlmutat a valódi elitfunkciót jelző méreteken, jöllehet mind a társadalmi igényekben, mind az iskolák e formákat ígérő „üzenetében” érvényesülhet a szelekció révén megvalósuló egyenlőtlenség. A demográfiai csökkenés miatt elnéptelenedő iskolák gyakran azért indítanak el akár csak egy ilyen osztályt, hogy ott tartsák vagy odavonzzák a lakókörzetükben élő, a minőségi oktatás iránt igényeket támasztó családokat. Épp ezért viszont a tagozatos oktatás megyei szintű adatai nem alkalmasak területi elemzés számára, inkább az intézményen belüli szelekció felmutatására.

A tagozatos oktatási formák mellett a tantervi szabályozás tág kereteket ad az intézményeknek a kötelező minimumon felüli oktatási tevékenységekre: sajátos tantárgyak, aktivitási formák mellett a meglévők adott körének *emelt szintű* tanítására. Ezek a szokásosnál mélyebb ismereteket, tudást, kompetenciákat ígérnek, s mivel a kötelező oktatás részét képezik, tandíjmentesek. Az emelt szintű oktatás minőségéről a rendelkezésre álló adatok nem adnak jelzést; a mennyiséget illetően tájékozódási pontot az jelenthet, hogy a törekvés jobban vagy kevésbé jellemzi-e a térség közoktatási rendszerét. (A versenyképességet szolgáló funkció mellett ezért az adatok a helyi-területi iskolapolitikáknak a diverzifikált társadalmi igényekre való válaszolása szempontjából is egy részmutatóként értelmezhetők).

Az emelt szintű oktatás egyedül a főváros általános iskolásai számára kínál számottevő lehetőségeket (itt a tanulók csaknem negyede vesz részt ilyenben). A Budapest nélküli átlaghoz képest (11,9%) Csongrádban (17,2%), valamint Észak-Alföld két megyéjében a tanulók nagyobb része jut emelt szintű oktatáshoz (Jász-Nagykun-Szolnok: 17,1%, Hajdú-Bihar: 15,3%), a nyugat-dunántúli régióban viszont kevesen.<sup>165</sup>

Az emelt szintű oktatás átlagos mértékét illetően a megyék között talán meglepő – ugyanakkor szignifikáns – különbségek vannak a megyék gazdasági fejlettségének klaszterei szerint. A legprosperálóbb gazdasággal jellemezhető fővárosban átlagosan ugyan a tanulók kiugróan a legnagyobb arányban jutnak ilyen oktatási formához, de a következő gazdasági fejlettségi szinten levő három megyében ennek arányában felénél is kevesebben, míg a két, gazdaságilag legelmaradottabb megyecsoportban ennél valamivel többen.<sup>166</sup> Ez a régiók szintjén is jelentkezik: a „viszonylag fejlett” régiókban itt is alacsonyabb az emelt szintű képzés átlagos aránya, mint a két fejletlenebb csoportban (a csoportok közötti szórásnégyzet szignifikanciája 0,01). Azaz a „normál” tantervhez képest többletet ígérő formák kínálatában szerepet játszhat a társadalmi keresletre való válasz (igény-kielégítés vagy kényszer), illetve ennek elmaradása. Adataim azonban nem alkalmasak elkülöníteni sem az emelt szintű képzés eltérő funkcióinak, sem valószínűsíthetően eltérő tartalmuknak a térségi különbségeit.

#### 4.2.8 A versenyképességet szolgáló oktatási feladatok területi tagoltsága

Az általános iskolai idegen nyelvoktatásban, az emelt szintű oktatásban részesülő tanulók, a német nemzetiségi nyelvet tanulók arányainak, valamint a két tanítási nyelvű általános iskolák számának együttes előfordulásai alapján négy megyecsoport különíthető el, amelyek e jellemzőinek szignifikáns különbségei, s együtt járásuk jellemzői alapján tipizálhatóak.<sup>167</sup>

Az első klasztert alkotó fővárosban, s egyedül csak itt találni kiegyenlítően magas szintű idegennyelvi, kéttannyelvű és emelt szintű oktatást. Ez utóbbi kettő országosan kiemelkedő arányban van jelen. Az idegen nyelvet kötelezőként nem két tanítási nyelven tanulók aránya azonban nem itt, hanem a második klaszterben maximális, azonban meglehetősen alacsony emelt szintű oktatás mellett, s bizonyítottan hatékony két tanítási nyelvoktatás is hiányzik a palettáról. Két dél-dunántúli megye – Baranya és Tolna – az

<sup>165</sup> Lásd Függelék 22. Táblázat.

<sup>166</sup> Lásd Függelék 24. Táblázat.

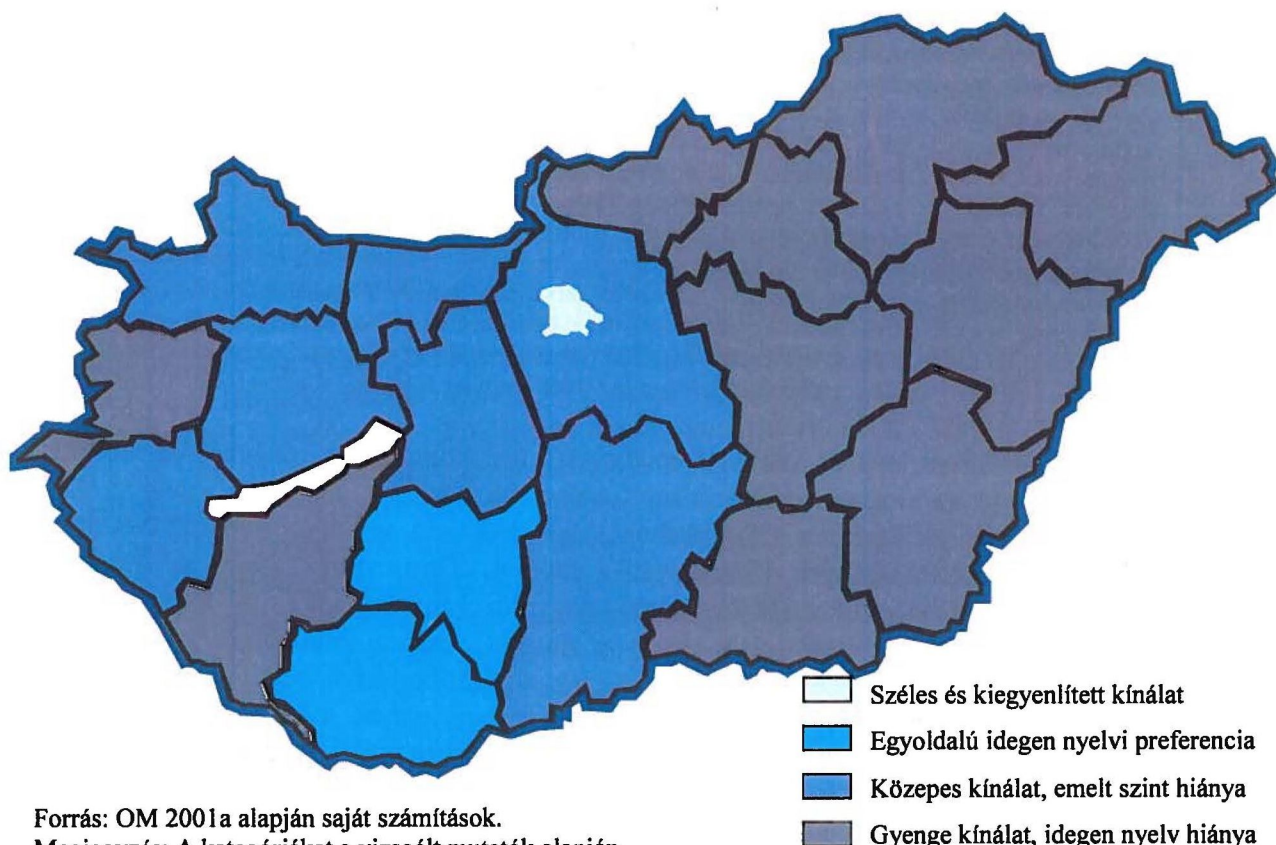
<sup>167</sup> Lásd 3. Térkép, valamint Függelék 25. Táblázat.



általános iskola szintjén az „egyoldalú idegennyelvi preferencia” térségeinek tekinthető. A két következő klaszter között nehéz az ordinális skála szempontjából egyértelmű különbséget tenni. Közepes szintű idegen nyelvi kötelező oktatás, emellett a német mint nemzetiségi nyelvoktatás is megtalálható itt, de hiányzik a két tanítási nyelvű forma, s emellett az emelt szintű oktatásban e megye-csoport – Bács-Kiskun, Pest, a közép-dunántúli régió megyéi, valamint Győr-Moson-Sopron és Zala – iskoláiba járók vesznek részt a legkisebb arányban. A 4. klaszterben találjuk legalacsonyabb arányban a kötelező idegennyelv-oktatásban részt vevőket, s ezt itt nem egészíti ki a német mint nemzetiségi nyelv tanulása sem, de valamivel többen vesznek részt emelt szintű oktatásban. (A klaszterbe tartozó Csongrádban van két tanítási nyelvű általános iskola, amely e régióban valamelyest hozzájárulhat a korai nyelvtanulás sikeréhez).<sup>168</sup> E csoportba tartozik Békés és Csongrád, az észak-magyarországi és észak-alföldi régió hat megyéje, valamint a Dunántúlon két megye: Somogy és Vas.

### 3. Térkép

*Az általános iskolák versenyképességet szolgáló oktatási feladatainak megyei klaszterei*



Forrás: OM 2001a alapján saját számítások.

Megjegyzés: A kategóriákat a vizsgált mutatók alapján K-means klaszterelemzéssel különítettem el.

### 4.3 A speciális oktatási ellátás és annak társadalmi szegregációra utaló jelei

A közoktatás alapfokú vertikális szintjének van egy intézménytípusa, a *speciális oktatás*, amely ugyan a tanköteles tanulóknak csak kis részét – az általános iskolások országosan 4,2%-át – foglalja magában, fontossága azonban túlmutat e nagyságrenden. Az eltérő képességekkel és tulajdonságokkal rendelkező csoportok – az érzék- és mozgásszervi fogyatékkal élők, valamint az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok – társadalomba való integráltsága, az emberi méltóságot megőrző élet- és a társadalmi hasznosságot támogató munkalehetőségek biztosítása a társadalmi kohézió egyik fontos dimenziója. Ennek részben egyik ágense, részben tükrözi az, hogy hogyan történik a fogyatékosok ellátása az iskolákban. A különféle fogyatékkal élő tankötelesek számára a közoktatási rendszer önálló intézményi

<sup>168</sup> A két tanítási nyelvű iskolák aránya önmagában nem okoz eltérést a megyecsoportok tagolódásában.



struktúrát alakított ki.<sup>169</sup> A közoktatási rendszer negyedik pillérének tekinthető intézménytípusba kb. 10%-ban látás-, hallás-, mozgás-, beszéd- és halmozottan fogyatékos gyerekek, mintegy 90%-ban az úgynevezett enyhe fokban értelmi fogyatékosok járnak.

A speciális igények kielégítésének szakszerűsége szempontjából e struktúra létrehozása indokolt, működése – köszönhetően első sorban a speciális tanárképzés szakmai színvonalának – hosszú ideig eredményes volt. Ugyanakkor már évtizedek óta ismert, hogy a speciális intézmények gyakran válnak a szegregáció fészkeivé, ahová a gyerekek nem megfelelő képességeik, hanem többszörösen hátrányos helyzetük, sőt pusztán cigány mivoltuk alapján kerülnek (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1989; Havas–Kemény–Liskó, 2002).

Az oktatás szelekciós jelenségeinek a speciális oktatással való összefüggése Magyarországon több évtizede ismert, bár az ennek feltárására irányuló kutatások csak egyes térségeket vizsgáltak. Az első, széleskörű vitát kiváltó, orvosi és etiológiai nézőpontú Budapest vizsgálat 1978- a kisegítő iskolába járók csak mintegy felénél állapította meg az értelmi fogyatékoság orvosi kritériumait. Ugyanakkor a kutatás fogyatékosághoz vezető okot tulajdonított a halmozottan kedvezőtlen családi hatásoknak (Czeizel–Lányiné dr. Engelmayer–Rátay, 1978a; 1978b). A szakmai támadások a mintavétel és adatkezelés, valamint -megbízhatóság mellett a rasszizmus vádját sem mellőzték a kutatás vezetőjével szemben. A vizsgálat hozzájárult a fogyatékoság definíciójának és mérési problémáinak felismeréséhez, s ennek nyomán szakmai intézkedések meghozatalához az ilyen iskolába való helyezés körülményeinek szabályozásával kapcsolatban, s növelte a probléma iránti társadalmi fogékonyt is. A következő években további kutatások foglalkoztak a problémával. Az 1982-ben Zala megyében folytatott nagyszabású vizsgálat azt a feltevést igazolta, hogy az iskoláztatás elején még nincs éles határ a gyengén tanulók és a kisegítő iskolába járók nevelhetősége között (Nevelhetőség..., 1986). E kutatás keretében szociológiai és pedagógiai elemzésnek vetették alá a Budapest vizsgálatot is (Nevelhetőség..., 1985). Csanádi és munkatársai szociológiai elemzése szerint a kisegítő iskolákba járó, fogyatékosnak minősíthető tanulók között a magas társadalmi státusú családok gyerekeit inkább súlyosabb fogyatékosági szint jellemzi. Az elesett társadalmi helyzetű családok körében viszont a fogyatékoság egy része csak látszólag természeti, valójában szociális és kulturális eredetű. A vizsgálat szerint a kisegítő iskolába járók egy része a „normál” iskolarendszer az átlagostól eltérő nevelési igényű gyerekek kezelésére való felkészületlensége miatt kerül áttelepítésre (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1989).

Időközben az elkülönített képzés szakmai-pedagógiai indokoltsága is megkérdőjeleződött, mégpedig azzal, hogy az megnehezíti az érintett csoportok későbbi társadalmi integrációját. Ezért ma már a fejlett országokban a fogyatékosok épekkel való együttes, integrált nevelése jelenti a speciális képzési igények fő kielégítési módját. Természetes, hogy az integrált intézményekben a pedagógusok számára jóval nagyobb kihívást jelent a fogyatékosok épekkel való együtt-nevelése, s az is, hogy ez a „normál” tanórai munkához szükségesek mellett számos speciális kompetenciát, s ennek megfelelő többirányú pedagógusképzést is igényel (konduktor, logopédus, pszichológus stb.). Részben ennek hiánya miatt Magyarországon a fogyatékosok nevelésének máig a speciális intézmények a fő színterei.

A mentálisan enyhe fokban sérült tanulókat nevelő iskolák többsége önkormányzati fenntartású, de a fogyatékos gyerekeket ellátó intézmények nagyobb része nem helyi vagy megyei önkormányzati, hanem állami, a speciális igényekre felkészítő felsőoktatási intézményhez kapcsolódó iskola (38,1%-uk a fővárosban működik).

Magyarországon a speciális ellátás intézményrendszerében részt vevők aránya nemzetközi összehasonlításban igen magas (Halász–Lannert, 2000: 330.o.), sőt a legutóbbi években nőtt, ami egyrészt arról tanúskodik, hogy a magyar oktatási rendszerben erős a speciális oktatás szegregációs funkciója, másrészt azt is mutatja, hogy a „többségi” közoktatási rendszer nincs felkészülve az általános iskolákban különféle tanulási nehézségekkel küzdő, nem fogyatékos tanulók oktatására-nevelésére.

A speciális oktatás ellátásának színvonalára utaló fajlagos mutatók alapján elég nagyok a térségi eltérések. Egy intézményre az átlaghoz képest jóval több kisgyerek jut a fővárosban, Zala megyében és Somogyban (mindhárom helyen országos beiskolázású nagyobb intézmények következtében). Az egy osztályra és az egy pedagógusra jutó tanulók számát tekintve az általános iskolai oktatáshoz képest nagyságrenddel alacsonyabb értékeket

<sup>169</sup> Az ellátás fontosabb mutatóit lásd a Függelék 26. Táblázatában.



találunk, ami a tanítás speciális szükségleteit: az egyéni problémák kezelésének és az individuális fejlesztésnek a lehetőségeit hivatott szolgálni. E lehetőségek a fővárosban a legjobb: az átlagos 11,3 tanuló/osztály és 6 tanuló/pedagógus értékhez képest itt kilencnél kevesebb gyerek tanul egy osztályban, s egy gyógypedagógusra 3,4 gyerek jut. Ez utóbbi fajlagos mutató Győr-Moson-Sopron megyében is jóval kedvezőbb, mint országosan.

Abban, hogy a különböző térségekben milyen a speciális ellátás színvonala, szignifikáns területi különbségek vannak a társadalmi háttér egyes tényezői szerint. A kevésbé urbanizált, a rosszabb gazdasági háttérfeltételek között, illetve a cigány lakosság nagyobb arányával jellemezhető megyékben kedvezőtlenebbek a speciális oktatás fajlagos mutatói. A nagyobb osztálylétszámok különösen a magas cigány-arányoknál – ahol a hatékonysági kérdések még kevésbé vethetőek fel, mint a „normál” oktatásnál – nehezítik az eredményes fejlesztés és az integráció esélyét.<sup>170</sup> A megyéknél heterogénebb régiók körében ugyanez, hasonló erősséggel érvényesül.

Mint utaltam rá, a speciális oktatással való foglalkozás fontosságát a közoktatási rendszerek jellemzése során elsősorban a térségek társadalmi kohéziójának kontextusa teremti meg. Mivel a látás-, hallás- és mozgásszervi, valamint súlyos értelmi fogyatékosok területi előfordulása normál eloszlásúnak tekinthető, a különböző régiókban és megyékben a speciális képzésben az úgynevezett enyhe fokban értelmi fogyatékosok részére fenntartott intézményekbe járók arányainak jelentősebb különbségeiben – a kis számú centralizált, országos beiskolázású intézmények településének esetleg torzító hatását leszámítva<sup>171</sup> – az iskolai szegregáció kisebb vagy nagyobb foka valószínűsíthető. Az adatok hét megyében utalnak e jelenségre. Leginkább Somogy megyében, ahol a tanulók 6,9%-a jár speciális intézményekbe, Hevesben, ahol 5,7%, emellett Borsod, Szabolcs, Komárom (4,8-4,8%), Fejér és Vas (4,7-4,7%) megyében is valamelyest. Közülük három a közép-dunántúli régió egészét, másik kettő Észak-Magyarország nagyobb részét foglalja magában, ami – figyelembe véve a társadalmi dezintegráció fenyegetettségét a tartós munkanélküliségben, vagy az anómiás jelenségek sorában tárgyalt jelenségeket – különösen aggasztónak tűnik. Öt megyében érzékelhetően az átlag alatt van a speciális oktatásba ítélt aránya: Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Zala, Nógrád és Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Két megye szintén egy régióba tartozik, két másik pedig közigazgatási szempontból nem, de földrajzilag kapcsolódik egymáshoz.

A szakirodalomban ismert, hogy a szegregáció e formája különösen érinti a cigány gyerekeket. E problémát azonban nagyon nehéz megközelíteni, többek között a vonatkoztatási alap hiánya miatt is. A speciális oktatásba járók megyei arányait, illetve ezeknek az országos átlagtól való eltéréseit a 2001. évi népszámlálásban magukat cigány nemzetiségűnek vallók népességhez viszonyított arányainak megyei nagyságrendjeivel együttesen vizsgálva, négy konstelláció látható, amelyek e probléma megjelenésére utalnak (lásd 2. ábra).

Az ábrán látható, hogy Somogy megyében viszonylag, Hevesben igen magas cigány nemzetiségi arányok mellett kiugróan sok a fogyatékosnak minősített gyerek az általános iskolások között. Szabolcs és Borsod megyében a legmagasabb a cigány nemzetiségi aránya, s e mellett az átlagnál magasabb a fogyatékos intézményekbe utaltak aránya is a tanulókhoz képest, de ez kisebb mértékű, mint az előbbi megyékben. Főképpen e térségekben érintheti a speciális oktatás szegregáló funkciója az itt élő cigány gyereket. Nógrád és Jász-Nagykun-Szolnok megyében viszont – magas cigány lakossági arány mellett – az országos átlagnál jóval alacsonyabb a speciális oktatásba járók aránya. Megkockáztatható, hogy itt nem működik ez a fajta oktatási szegregáció.<sup>172</sup> Komárom-Esztergomban, Fejérben, Vasban és Veszprémben alacsony cigány népesség mellett az átlagosnál magasabb a speciális oktatásba járók aránya: ez utalhat a romák speciális oktatás kereteiben való szegregálására, de más,

<sup>170</sup> Lásd Függelék 27. Táblázat.

<sup>171</sup> Országos beiskolázású intézmények Budapesten, Debrecenben, Pécsen, Miskolcon, Kaposváron és Sopronban vannak. Ezek létszáma sehol nem éri el a 200 főt, így az arányokat alig módosítják. Somogyban az országos intézmény nélkül – ha ott egy helyi tanuló sem járna – még mindig több mint 6,3% a speciális oktatásba járók aránya az általános iskolásokhoz képest. Borsodban viszont ezzel a korrekcióval a speciális oktatásba járók hányada már az átlag közelében lenne. (Köptakiné Mészáros-Dr. Salné, 2001 adatai alapján saját számítás).

<sup>172</sup> Szakértői vélemények ezt alátámasztják. (Köptakiné Mészáros M. szóbeli közlése).



problémásnak tartott gyerek ebben az iskolatípusba helyezésére is.<sup>173</sup> Vélhető, hogy a romák szegregációjára való törekvés mellett a térségek pedagógiai-szakmai kultúrája – amely hosszabb időn át bizonyos területeken szakmai konszenzusként is működik – is hatást gyakorolhat arra, hogy milyen a speciális képzésbe irányítás nagyobb vagy kisebb mértékét eredményező szakértői működés és döntési mechanizmus.

## 2. Ábra A speciális oktatás szegregációra utaló jelei



A színek jelentése: lila: cigány szegregáló; kék: nem integráló; sárga: integráló; zöld: problémamentes.  
 Forrás: KSH 2001 és OM 2001a alapján saját számítás.

A speciális oktatás „normál” oktatásba való integráltsága Magyarországon ma még alacsony. Az intézmények csaknem 58%-a ugyan általános iskolák tagozataként, osztályaiként működik, a speciális oktatást igénylő gyerekek azonban itt nem ép társaikkal egy osztályba járnak.

A speciális oktatás integrált módjának mértékéről – ahol a befogadó intézményekben egy osztályban tanulnak az épek a fogyatékkal, illetve speciális oktatási szükségletekkel élők – három térségből rendelkezünk 2000. éves kutatási adatokkal: a fővárosból, Baranya és Hajdú-Bihar megyéből.<sup>174</sup> Az integráció igen eltérő mértékben jelenik meg: a Budapestben az integrált képzésben részt vevő tanulók aránya eléri a speciális iskolába járók 13,1%-át, Baranyában ennek felét (6,8%), Hajdú-Biharban viszont még ennek is csak felét (3,5%) teszi ki.<sup>175</sup> A disszertáció készítésének időszakában napvilágot látott statisztikai adatok már valamennyi megyéről közlik az integrált oktatásban részt vevők arányát a speciális (különleges nevelési igényű) oktatásba járó általános iskolai tanulókhoz képest. Eszerint az integráció a Budapest-Pest-Nógrád-Heves-Jász-Nagykun-Szolnok-Bács-Kiskun megyékből álló nagyobb térségben, valamint Tolnában előrehaladott. Igen alacsony azonban Baranyában, Békésben, Vasban, Csongrádon, Hajdú-Biharban és Borsodban.<sup>176</sup>

<sup>173</sup> Lásd Függelék 26. Táblázat.

<sup>174</sup> OKI PTK kutatás, 2000, témavezető Kőpatakiné Mészáros – Salné Dr. Lengyel.

<sup>175</sup> Integrált speciális oktatásban valamennyi fogyatékosági kategóriában találhatók gyerekek; negyedük beszéd-, ötödük enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos, bő harmaduk „egyéb” (Kőpatakiné M, 2001 alapján saját számítás).

<sup>176</sup> Forrás: OM, 2002b.



#### 4.4 A középiskolai oktatás feltételei és jellemzői

A középiskolai oktatás leíró jellemzésében kiindulópontot, s egyben az alapfokú oktatáshoz képest legfontosabb különbséget az jelenti, hogy nem helyi, hanem *területi közszolgáltatás*. A középiskolák kevésbé kötődnek a lakóhelyhez, mint az az általános iskolák; általában a nagyobb településeken, városokban működnek, csak ritkán városi „rangot” nem kapott – egyes kisvárosokhoz képest nem kevésbé urbanizált – agglomerációkban. A tágabb vonzáskörzet következménye, hogy az általános iskolánál jóval gyakoribb a napi ingázás, valamint a kollégium igénybevétele. Az egy-egy középiskolába bejutó tanulók iskolai és társadalmi háttere általában sokszínűbb, mint a korábbi, a helyi közösségbe ágyazódó diákoké. Az adott iskolában tanulók több és többféle településen élnek, eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek.

A középfokú oktatáson belül a *középiskolázás*, azaz az érettségivel végződő általános- és szakképzés területi különbségeit jelző mutatókra koncentrálok.<sup>177</sup> Az elemzés fókuszának tartalmi oka van. Főképpen az, hogy a XXI. századi horizont fejlődési pályája szempontjából a középiskoláztatás kiterjesztésének kiemelt a jelentősége. Ebbe az irányba mutatnak a jelenlegi magyar folyamatok is, mind az oktatáspolitikai oldaláról – a tankötelezettség 18 éves korra való kiterjesztése, a szakképzési szektor modernizációja, azon szakmák előretörése, amelyek megszerzése az érettségi után lehetséges – mind a társadalmi igények felől, amelyek a magyar közoktatásban lezajlott nagymértékű expanzió fontos ágensei voltak. Külön figyelmet fordítok a gazdasági „feed back”-kel, illetve annak híján működő térségi közoktatási rendszerek középiskoláztatásának olyan jellemzőire, amelyek e térségek lehetséges jövője, s ebben a humán erőforrás iránti igények alakítása szempontjából fontosak lehetnek.

Ennek illusztrálása szempontjából talán elég arra az egyetlen, a gazdaságban 2002. októberében bekövetkezett eseményre utalni, amelynek során az IBM üzemének hirtelen bezárása csaknem 4000 – főképp ipari fizikai – munkahely megszűnésével járt. Bár törekvés volt e munkahelyek újrateljesítésére, a gazdasági és munkaügyi szereplők egyöntetű véleménye szerint erre tendenciájában csak a magasabbban képzett, konvertálható tudással rendelkező munkaerő számára van esély.<sup>178</sup>

E példa általánosítható tapasztalatának – hasonlóan számos szakember véleményéhez, s dacolva néhány máséval – azt tartom, hogy szembe kell nézni azzal: már jelenleg is csúszkál, de Magyarország közeli EU tagságával semmiképp nem marad fenn az a munkáltatói kereslet, amelyet a rendszerváltás óta megtelepedett ipar, s annak technológiai háttere látszik támasztani a kevésbé képzett munkássréteg iránt. Ennek bérszintje szűkebb régiókban már ma sem versenyképes, míg a magasabb képzettségű, konvertálható, illetve „áttanulásra” képesítő tudással rendelkezők iránti kereslet várhatóan nő.

Valójában – mint erre Nemes Nagy hívja fel a figyelmet – a 90-es évek privatizációja sem járt rövid távon dinamika-hordozó funkcióval a szellemi potenciálra. A külföldi tőkebevonás döntően élönmunka-takarékos folyamatban realizálódott, amelyben az „értéket nem a hazai munkakultúra és szakképzettség, hanem a megvehető piac jelentette” (Nemes Nagy, 1995b).

A szakiskolai képzés megkezdett és bevezetés alatt álló reformja – amely hosszabb képzési időt, magasabb arányú közismereti és orientációs képzési szakaszt foglal magában, s új szakmai tartalmakra készít majd fel – minden bizonnyal átértékeli a szakmunkás-fogalom tartalmát, a jelen elemzési horizonton azonban egy korábbi rendszer kimenetével számolhatunk, s e tekintetben e képzést inkább tekintjük zsákutcának, mint a középiskolai expanzió – szakmai minőségét tekintve szintén számos tekintetben bizonytalan kontúrú – különböző formáit.

##### 4.4.1 A középiskolai ellátás fajlagos mutatói

A középiskolák többsége nagyobb az általános iskoláknál, bár méretbeli különbségeikben szintén jelentős szórás tapasztalható. Az *egy iskolára jutó tanulók* számának országos átlagához képest (366,8 tanuló/iskola) Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön találunk

<sup>177</sup> A középiskolázás sajátosságai komplementer módon utalnak a szakmunkás- és szakiskolai képzésre is. A szakiskolai képzés jellemzőivel való foglalkozás azért is nehézségekbe ütközne, mert e szektor csak azokban a térségekben maradt fenn erősen, ahol a gazdasági – főképp ipari – háttér munkaerő-igénye ezt lehetővé tette.

<sup>178</sup> A kilencvenes évek közepén még úgy látszott, épp Székesfehérvár gazdasága élte túl a szerkezetváltást (Nemes Nagy, 1995b). A térségben azóta történt eseményekből megállapítható, hogy az inkább tulajdonos-, mint szerkezetváltás alacsony hozzáadott értékű termelést telepített, amelynek versenyelőnye, az alacsony bér, hamar elveszett.



nagyobb létszámú iskolákat, az előbbi régió belül Nógrád megyét kivéve.<sup>179</sup> A középiskola-nagysággal kapcsolatban hangsúlyozni kell, hogy egy iskolaépületen belül az esetek többségében több intézmény működik, így e mutató valójában nem használható biztonságosan elemzési céllal.<sup>180</sup> A sokféle iskolai és társadalmi háttér „kezelésének” korábban említett kihívása különösen az észak-magyarországi régióban és – a szintén nagyobb diáklétszámú iskolákat működtető – Zala megyében jelentkezik, ahol – mint láttuk – a tanulók jelentős része kis általános iskolákba jár.<sup>181</sup> Csongrádban, ahol szintén erősen koncentrált a középiskolázás, ez a probléma jóval kevésbé jelentkezik, noha itt is számos kis-, sőt szórványtelepülés van, de már az általános iskolákban is inkább ingáznak a gyerekek.

Hasonlóan az általános iskolában tapasztaltakhoz, az *egy osztályra jutó tanulók* számában jelentéktelenek a területi különbségek. Az *egy tanárra jutó tanulólétszámban* sincsenek nagy térségi eltérések (Szabolcs, Fejér és Komárom megyében jut átlagosan több diák egytanárra).<sup>182</sup>

A középiskolai fajlagosok és a gazdasági fejlettség, illetve az urbanizáltság foka között tendenciájában regionális szinten mutatkoznak különbségek, bár ezek csak az egy iskolára jutó tanulók számában szignifikánsak, de itt sem lineárisak. Az egy iskolára, egy osztályra és egy pedagógusra jutó átlagos tanulószám valamivel kisebb mind a gazdaság teljesítőképességének, mind az urbanizáltságnak az alacsonyabb szintjén, de a legalsón nem mindenkor.<sup>183</sup>

#### 4.4.2 Számítógép-ellátottság az iskolákban

A középiskolai oktatás feltételeinek, körülményeinek leírásához igen szegényes a rendelkezésre álló statisztikai adatok köre. A jövő társadalma és gazdasága szempontjából alapvető *információs- és kommunikációs technológiák* jelenlétéről, a számítástechnikai oktatásról való átfogó, statisztikai adatok ismeretén nyugvó tudás máig meglehetősen hiányos, az elmúlt időszakban két jelentősebb empirikus kutatás tárta fel ezt a területet (Csákó, 1989; Tót, 2001).

A magyar iskolaszámítógépes program első időszakában végzett vizsgálat szerint az általános- és középiskolákban 1987-ben átlagosan 5 és 20 között volt a számítógépek száma, tehát nem a tanuló/gép arány látszott a számítógépes kultúra iskolai elsajátításának fő akadályának. Inkább a tanulók hozzáféréseinek nehézsége, amely a gépek elhelyezésének kényszermegoldásaiból következett (Csákó, 1989: 80-100. o.). A kutatók szerint az 1987-ben mintegy 24 ezer iskolai mikrogép negyedét-felét nem használták rendszeresen iskolai célra (Csákó, 1989: 149. o.). A kutatás szerint az iskolai számítástechnika-oktatás bevezetésének a gazdasági-társadalmi igényeknek „elébe menő” oktatáspolitikai elképzelése mögött nem álltak világos célok a számítástechnikai oktatás feladatairól, ezért ezt az időszakot a mennyiségi és technikai szemlélet uralta. Az oktatás tartalma ebben az időben főként a programozásra szorítkozott, igen esetleges volt az iskolákon belül való alkalmazások minősége, amelynek fő motorjai a „megszállott” pedagógusok voltak (Csákó, 1989: 147-148; 100-116. o.). A három (meg nem nevezett) megyében folyt kutatás kimutatta, hogy sehol nem volt kapcsolat sem az iskolák számítógépes ellátása és megyéik gazdaság szerkezete, illetve a gazdaság számítógépesítetttsége, sem pedig az iskolák és a térség felsőoktatási hálózatának nagysága között. Ezt a kutatók a gazdaság és az oktatás közötti nem gazdasági természetű kapcsolattal magyarázták (Csákó, 1989: 59-60. o.). Már ez a kutatás is felhívta a figyelmet a számítógéphasználat módjának és kultúrájának azon kvalitatív tényezőire, amelyeket a későbbiekben e terület meghatározó megközelítésmódjává váltak.

A 90-es években az iskolai számítástechnika-oktatás középpontjába már a felhasználói szintű kultúraelsajátítás és a számítógépes kommunikáció került. E korszakról 265 iskolában (igazgatókkal, iskolánként több tanárral és 20 kiválasztott iskolában 1580 diákkal) végzett vizsgálatot Tót (Tót, 2001). Az egy iskolára jutó átlagos gépszám ekkor 32,3, igen nagy szórással: az általános iskolákban 15,7, a gimnáziumokban 38,7, a szakközépiskolákban 61,1, a szakmunkásképzőkben pedig 53 (s egy-egy iskolatípuson belül is jelentős az eltérés). A gimnáziumokban 17,7, a szakközépiskolákban 14, a szakmunkásképzőkben pedig 28,9 diák jutott átlagosan egy-egy számítógépre; internetes kapcsolattal

<sup>179</sup> Lásd Függelék 28. Táblázat.

<sup>180</sup> Ez például azt jelenti, hogy ha egy iskolán belül gimnáziumi és szakközépiskolai oktatás is folyik, akkor az két intézmény. Az oktatásstatisztikai rendszer korszerűsítése során a 2000/2001-es tanévtől bevezették a feladatellátási hely fogalmát, amely megoldja ezt a problémát.

<sup>181</sup> Ugyanakkor megyei és régiós szinten a kollégisták, illetve a bejárók arányai szerint nem mutatkozik különbség az iskola-méreteket tekintve.

<sup>182</sup> Lásd Függelék 28. Táblázat.

<sup>183</sup> Lásd Függelék 29. Táblázat.



rendelkező gépekre pedig – az előbbi említés sorrendjében – 23,6; 21,7; 37,6 (Tót, 2001: 3. Táblázat). A multimédiás gépek aránya a fővárosi iskolák gépállományában a legkisebb, a világháló elérése a megyeszékhelyeken a legjobb, s a községi iskolákban a legkisebb arányú (Tót, 2001: 16. o.) A számítástechnikai eszközfejlesztés legfőbb forrásai a saját gazdálkodás, a Sulinet program, az önkormányzat, valamint a cégek, szponzorok támogatása (az említés sorrendjében átlagosan a források 21,5%; 18,8; 17,4 és 16, 7%-a) (Tót, 2001: 8. Táblázat). A kilencvenes évek végén az iskolák zömében a diákok már a kötelezővé vált számítástechnika órákon kívül is hozzáférnek a gépekhez, amelyek szerepe a tanuláson kívül az iskolai élet szervezésének széles spektrumán mozog (Tót, 2001: 25-28. o.).

Az új oktatásstatisztikai rendszer működésének első évéből, 2000/2001-ből van először teljeskörű adat az iskolák számítógépes ellátottságáról, amelyből a középiskolákban átlagosan *egy számítógépre jutó tanulók* számát használok fel az elemzésben. Nemzetközi összehasonlításban nem kedvezőtlen az országos átlag-adat (34,3 tanuló/gép), bár a szakirodalom beszámol mind az ICT technikai elterjedtségének a fejlett európai országokon belüli nagyfokú eltéréseiről, mind az adatok nem kellő megbízhatóságáról (Survey of ICT..., 1998).

A legjobb ellátottság Komárom (15,8 tanuló/számítógép) és Zala megyében (16,9) tapasztalható. Ennél már magasabb fajlagos értéket, de országosan szintén kedvező helyzetet találunk Nógrád (22), Veszprém (22,6), Hajdú-Bihar (25,3), Borsod-Abaúj-Zemplén (26,8), Győr-Moson-Sopron (26,9), Bács-Kiskun (28,4) és Békés (29,1) megyében. Lényegesen rosszabb számítógép-ellátottság jellemző Jász-Nagykun-Szolnok (47,4 tanuló/számítógép), Somogy (49), Vas (53,9) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (58,8) megyére.<sup>184</sup>

E mutató területi különbségeinek bemutatása kapcsán hangsúlyozni kell, hogy a kevés számú és kis iskolákkal működő megyékben a fajlagos átlagérték kedvezőbb, míg a nagyobb települések és tág iskolahálózatot működtető térségekben kedvezőtlenebb; a térségeken belüli szórás mind megyei, mind regionális szinten igen nagy. A középiskolai számítógép-ellátás fejlesztése az 1994 és 98 között működő oktatási kormányzatnak vált kiemelt oktatáspolitikai céljává, az e célt támogató központi Sulinet program első fázisban a középiskoláknak juttatott számítógépeket.<sup>185</sup> A keretek lehetővé tették, hogy minden iskolába jutott gép és Internet-csatlakozás, de azt nem, hogy az iskolai felhasználás eltérő mennyiségi igényeit is kielégítsék.

A számítógép-ellátottság mutatója a térségekben (sem megyei, sem regionális szinten) nem tér el attól függően, hogy fejlettebb a gazdaság, magasabb fokú az urbanizáltság, vagy nagyobb a térségi társadalom jóléte. Ez, mint jeleztem, a számítógéphez juttatás állami dominanciájából és az ellátás e fázisában minimum szintet biztosító lehetőségéből adódik.

#### 4.4.3 A középiskolai ellátás egyik speciális feltétele – könyvtárellátottság

A középiskolákban a fiatalok műveltségét támogató feltételek, illetve az értelmiségi létezés szükséges kompetenciákat segítő feltételek közül az *iskolai könyvtárakról* ismert néhány – statisztikai adatforrásból és empirikus kutatásból származó – információ. A KSH statisztikából a könyvtárakkal rendelkező középiskolák 2000. évi arányának inverzét, az *iskolai könyvtárral nem rendelkező középiskolák* arányát használok, amely egyfajta minimum hiányára jobban rámutat, s így a középiskolák egy lehetséges negatív feltételi indikátorának tekinthető. Sajnálatosan magas ez az arány, országosan 35,6% (s itt nem beszélünk a könyvtárak állományának nagyságáról, a diákok számára való kölcsönzés, forgalom adatairól). A legkevésbé rosszul ellátott megyék többnyire kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági adottságúak: Borsod és Békés megye (25-25%), Szabolcs és Csongrád (25,5%). Régiós szinten viszonylag kedvezőbb átlagos ellátottságot Dél- és Észak-Alföldön találunk (a középiskolák 26,8, illetve 29%-ában nincsen könyvtár). Mindez – kellő óvatossággal – pozitívan értékelhető a tanulók kulturális háttérfeltételei szempontjából, ugyanakkor el kell mondani, hogy az iskola tárgyi feltételei között a könyvtár viszonylag olcsó beruházás, különösen ha már működő állomány fenntartásáról van szó. A választott mutató tartalmának megfelelően az átlagosan legmagasabb „könyvtár-hiányos” középiskola-hálózat két régióra

<sup>184</sup> Lásd Függelék 30. Táblázat.

<sup>185</sup> Ehhez – mint a következő fejezetben lesz róla szó – a SOROS Alapítvány is csatlakozott.



jellemző: Dél-Dunántúlra (átlaga 45,1%; Somogy megyében lényegesen rosszabb, 50%) és Közép-Dunántúlra (44,8%, különösen Fejér megyére: 52,4%-ban nincs iskolai könyvtár).<sup>186</sup>

Az OKI Kutatási Központja 2001/2002 fordulóján végzett 1200 iskolában empirikus vizsgálatot az intézményi szintű változások feltárása érdekében.<sup>187</sup> E vizsgálat könyvtári részéből négy mutatót használok fel az elemzésben: az iskolaépülethez képest legalább 300m-en belül működő *iskolai könyvtárakkal* rendelkező; a főállásban alkalmazott iskolai *könyvtárossal* rendelkező; a saját helyi *könyvtári adatbázissal* rendelkező, valamint a *számítógépes integrált könyvtári rendszerrel* működő iskolák megyei és regionális arányait.<sup>188</sup>

E vizsgálat eredményei – a KSH-nak a középiskolára vonatkozó adataival összhangban – azt mutatják, hogy országosan az iskolák átlagosan közel kétharmadában működik az iskolaépület elérhető közelségében iskolai könyvtár. Regionálisan itt is Észak-Alföldön legmagasabb az átlagos arány mutatója (75,9%), ahol valamennyi megyében, főleg Hajdú-Bihar iskoláiban magasabb a könyvtárral rendelkező iskolák átlagos aránya. Nyugat-Dunántúl iskoláiról a vizsgálat – a két iskolafokon együttesen – kedvezőbb képet mutat, mint a KSH, amely – az eltérő mintanagyság és adatfelvételi módszer mellett – a térség általános iskoláinak átlagosan kedvezőbb helyzetére utalhat. Az empirikus vizsgálat szerint Dél-Alföld iskolahálózatában a könyvtárral működő iskolák átlagos aránya jóval alacsonyabb, mint a középiskolákról kapott statisztikai adatok tükrében láttak. Ez a régió megyéiben levő kistelepülési kisiskolák gyengébb ellátottságából következhet.

Az iskolai könyvtáros alkalmazása – amelynek arányai szinte teljesen egybeesik a könyvtárral működő iskolákkal – országosan elég magas. Az iskolák átlag 86,2%-ban dolgozik ilyen feladatot végző szakember, s itt kisebb az átlagok egymástól való eltérése a megyék és a régiók között. Csongrádban viszont, ahol kisebb a könyvtárral működő iskolák aránya, minden iskolának van könyvtárosa. Közép-Magyarországon kiemelkedő az iskolai könyvtárosok átlagos aránya, s a többi régióban is az átlag körüli, bár nem egyforma mértékű megyei különbségekkel (régiójuktól Nógrád, Békés és Tolna marad le legjobban). Nyugat-Magyarország mindhárom megyéjében igen alacsony az iskolákban foglalkoztatott könyvtárosok átlagos aránya (régióátlag 77,6%, Zala: 72,7%). Megkockáztatható, hogy a könyvtáros alkalmazásának hiányát kevéssé – az idegen nyelvtanári, informatikai területen inkább valószínűsíthető – pedagógushiány, inkább az iskolafenntartók döntése, másfelől az iskolákban dolgozó pedagógusállomány ilyen szakképesítésének hiánya okozza. Az iskolai könyvtáros ugyan elsősorban pedagógus, de közművelődési funkciót is gyakorolhat; legalábbis erre utal az, az iskolai könyvtáros alkalmazásának nagyságrendjei fordítottak az ezer fő megyei lakosságra jutó közkönyvtári állomány nagyságrendjeivel.<sup>189</sup>

A két további mutató a könyvtár használatának lehetőségét megteremtő szakmai munka háttéréről nyújt képet. Az ICT-támogatású integrált könyvtári rendszer mind a diákok, mind a tanárok számára korszerűbb elérést, s egyben e kultúra könyvtári területen való alkalmazásának a lehetőségét mutatja. Egyafajta „köztes” fejlődési állapotot foglal el Szabolcs, Jász-Nagykun-Szolnok és Vas megye, ahol az átlaghoz képest több saját adatbázis, s kevesebb integrált rendszer működik. Győr-Moson-Sopron, Fejér, Nógrád és Pest megyében az iskolákban átlagosan igen alacsony mindkét adatkezelési lehetőség aránya; különösen az elsőként említett megyében az integrált rendszeré (9,3%). A kiemelkedő Veszprém megyei adat mellett (ahol az iskolák 48%-ában van) viszonylag magas a számítógépes alapú integrált könyvtári rendszer kiépítettsége a fővárosban (43,8%); hozzájuk képest lemaradva, de az átlag felett találjuk még Komárom-Esztergom (36,8%), Tolna (33,3%) és Békés (31,6%) megyét.<sup>190</sup>

Érdemes utalni ez utóbbi mutató átlagértékeinek a gazdasági fejlettség megyei klaszterei mentén mutatkozó különbségeire. A már látott nemlineáris szignifikáns különbség-

<sup>186</sup> Lásd Függelék 30. Táblázat.

<sup>187</sup> Az iskolák és programok, a fenntartók és a települések típusaira reprezentatív minta iskoláiban az igazgatókat kérdeztük két (kérdőbiztossal végzett és önkitöltős) kérdőívvel számos témáról, ezek között az iskolai könyvtárak helyzetéről is. Témavezető Schmidt A. és Simon M., a vonatkozó kérdőív-blokk készítője Körösné Mikis M.

<sup>188</sup> Lásd Függelék 30. Táblázat.

<sup>189</sup> Lásd Függelék 31. Táblázat.

<sup>190</sup> Lásd Függelék 30. Táblázat.



struktúra ismét arra hívja fel a figyelmet, hogy a fejletlen és igen fejletlen gazdasági megyékben megragadhatóan nagyobb arányban építettek ki ilyen korszerű rendszert az iskolai könyvtárakban, mint a náluk fejlettebb, „második” szinten teljesítő térségekben.<sup>191</sup>

#### 4.4.4 Oktatási többletfeladatok ellátása – gimnáziumi tagozatok

A gimnáziumok döntő többségében működnek tagozatos osztályok. Itt a kilencedik évfolyamtól kezdve a tagozatnak megfelelő tantárgy(ak)ban több tananyagot tanítanak, mélyebb ismereteket nyújtanak elsősorban az ilyen irányú felsőfokú továbbtanulásra készülő diákoknak. A tagozatok nagyobb része egy-egy tantárgy köré szerveződik, egy részük képességfejlesztésre irányul (sport, ének-zene) – ezek is a célzott továbbtanulást készíthetik elő – és vannak integratív jellegűek is („humán” tagozat). Az iskolák egy kisebb része hagyományosan egy-egy tagozatra specializálódott, s gyakran a gimnázium sajátos irányultságát fejezi ki, de gyakori, hogy egy gimnáziumi évfolyam különböző párhuzamos osztályaiban – akár egy-egy osztály felét érintő tanulócsoportban – különböző tagozatok működnek. A korábban tehetségfejlesztésre irányuló szűk gimnáziumi körből tehát – ahol ígéretes tanulók „tudós tanárok” által való egyetemi célú felkészítése állt a tagozatok működésének középpontjában – ez a forma is egyre inkább a gimnázium „bemenetének” szabályozására irányul és szelektív. Eltérően a – középiskolák többnyire 11. évfolyamán indított – fakultációktól, amelyek a már oda járóknak a felsőfokú továbbtanulásra való célzott felkészítését hivatottak elősegíteni, itt a négy évfolyam mindegyikén emelt óraszámban tanulnak a diákok.

A középiskolába történő felvételi folyamat informatikai rendszeréből (KIFIR adatbázis) a 2000. évben a négyosztályos gimnáziumokban meghirdetett tagozatokat vizsgáltam, amelyek az általánosan képző gimnáziumon belüli kiemelt irányultságok súlyát mutatják az egyes megyékben.<sup>192</sup> A tagozatos helyek 2000-ben a négyosztályos képzés csaknem háromnegyedét teszik ki. Leggyakoribbak körükben az idegen nyelveket tanító tagozatok – ezen belül is az angol, majd a német – amelyek együttesen a tagozatos képzések 45,3%-át jelentik. A csaknem 15%-ot kitevő humán tagozatok súlya kissé nagyobb, mint a reáلتagozatoké, ezeket követi a matematika, majd a számítástechnika, amely országosan a tagozatok csaknem 8%-át teszi ki. A korábbi évtizedekben népszerű sport- és ének-zene tagozatok aránya a változó társadalmi igények, az oktatási versenyhelyzet növekedésének folytán erősen lecsökkent. Sporttagozatok 2000-ben az összes ilyen oktatás alig három, ének-zene tagozatok kevesebb, mint két százalékában működnek. A megyék közötti eltérések részben az idegen nyelvtanulás fontosságának, részben a humán-reál irány közötti választásnak, részben a képességfejlesztő jellegű vagy inkább a felsőoktatási igényre irányuló tagozatok indítása közötti választásnak a mentén írhatóak le. Az idegennyelvi tagozatok súlya a Közép-Magyarországon, Észak-Alföldön és – Tolnát kivéve – Dél-Dunántúlon nagyobb, a dél-alföldi régióban a legkisebb. A matematika tagozatok többnyire ott elterjedtek, ahol az idegennyelv hiányzik: Csongrád, Vas, Jász-Nagykun-Szolnok és Tolna megyében.

A gimnáziumi tagozatos képzési kínálat mértéke olyannyira általánosan kiterjedt, hogy nem véletlenül nem tagolódik sem a megyék gazdaság fejlettsége, sem urbanizáltságuk, sem pedig a megyék társadalmi problémáinak foka szerint. A tagozatok minden bizonnyal a helyi társadalom növekvő középiskolázási igényeire szélesebb választékot nyújtani kívánó intézményi oktatáspolitikák eszközei közé tartoznak inkább, mint akár a továbbtanulás, akár egyéb, konkrét cél elérésének eszközei közé.<sup>193</sup> Nem igazolódott be az a feltevés sem, hogy a tagozatok jellege – azok inkább idegen nyelvi, reál vagy humán irányultságuk – a gazdasági háttérhez vagy a társadalmi helyzethez kötődnének.

<sup>191</sup> Lásd Függelék 31. Táblázat.

<sup>192</sup> Lásd Függelék 32. Táblázat.

<sup>193</sup> A felsőfokú továbbtanulás segítését például a 11-12. évfolyamon szervezett fakultációk célzottan igyekeznek ellátni, erről azonban nem áll rendelkezésre szisztematikus információ.



#### 4.4.5 Korszerű képzési irányok a szakközépiskolában

A középiskolai vertikumon belüli horizontális típusok egyike a *szakközépiskolai oktatás*, amelyen belül néhány fő képzési irány súlya fontos tényező a térség közoktatási rendszerének teljesítményében.<sup>194</sup>

A szakközépiskolai oktatás modernizációjának a 90-es évtized első felében a *világbanki szakképzési modell* kísérleti bevezetése volt a fő motorja. Az úgynevezett világbanki modell a szakképzést megelőzően két éves alapozó, az általános középiskolai tantárgyak, műveltségterületek elsajátítására irányuló oktatása után korszerű szakmai ismereteket, azon belül is szakmacsoportos képzést biztosított; a felsőfokú oktatásba való belépés az átlagosnál jóval magasabb volt és részben maradt is, mint más szakközépiskolákban. A kísérlet első időszakában belépő intézményeknek jelentős – anyagi és humán – infrastrukturális feltételeknek kellett eleget tenniük; ezen iskolák köre ezért szűk és meglehetősen koncentrált volt. Az iskolák kiválasztásában azonban területi elvet követtek, így valamennyi országrészben indult – összesen 60 – ilyen iskola. A több lépésben belépő követő iskolai hálózat belépése már nem központi, hanem helyi döntéseken múlt, ezért a területi elv nem érvényesült. A képzés kiterjedésének ez a szakasza ugyanakkor már a szakképzés országos szakmai fejlesztésének főáramába illeszkedett. Ez a modell vált ugyanis a magyar szakközépiskola tartalmi fejlesztésének fő irányává, amely teljesítette az akkor még 16 éves korig tartó tankötelezettség általános képzésben való eltöltésének követelményét, s amelyhez illeszkedett az 1993-ban elfogadott és 1998-ban bevezetésre kerülő új szakmastruktúra, az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) megjelölt, érettségi vizsgára épülő szakmák köre is.

Világbanki szakképzési modell szerint 2000-ben – a képzés „kifutó” szakaszában – a szakközépiskolások 10,4%-a tanul. A legtöbben az észak-alföldi régióban (14,5%), ezen belül is különösen Szabolcs (18,9%) és Jász-Nagykun-Szolnok (14,2%) megyékben járnak ilyen szakközépiskolai osztályokba. Viszonylag elterjedtnek mondható e képzés Zala, Nógrád és Heves megyében is, Vasban viszont kiugróan szűknek: a tanulóknak csak a 6,6%-át éri el; ebben az iskola kis mérete, illetve az e képzésben részesülők létszáma mutatkozik meg.<sup>195</sup>

A *technikusképzés* sajátossága, hogy a szakközépiskolában érettségizettek számára nyújt magasabb szintű szakmai végzettséget, ezért a technikusképzésben részt vevő diákok aránya e szektor teljesítményében fontos tényező. E forma 1987-es indulása óta két: 4+1, valamint a 2+3 tanéves tagolódású szerkezetben működött, 2002-ig. 1998, a Nemzeti Alaptanterv és az Országos Képzési Jegyzék bevezetése óta a világbanki modell-iskolák mellett a technikusképzés is betagozódott a „normál” szakközépiskolai oktatásba, korábbi innovációs szakasza azonban minden bizonnyal kihatást gyakorol a térség oktatásügyére.

Technikusképzésben az összes évfolyamon 2000-ben a szakközépiskolások országosan 7,4%-a vesz részt; ennél az átlagértéknél többen regionális szinten Közép- és Nyugat-Dunántúlon (8,9, illetve 8,1%). E régiókban általában magasabb szakközépiskolázási arányok mellett nagyobb a technikusképzés súlya is, vannak azonban megyék, ahol a technikusképzésben részesülők aránya nagyobb arányú szakközépiskolázáson belül alacsony; ilyen Komárom-Esztergom (5,8%) és Zala (5,3%). E képzésben regionális átlagait tekintve különösen Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl van lemaradva a többitől (a tanulók átlagosan 6,6%-át érinti); ezen belül is Heves (4,9%) és Somogy megye (5,5%), amelyek körét az egyébként az átlaghoz közelítő észak-alföldi régióból Jász-Nagykun-Szolnok bővíti (5%).<sup>196</sup>

Az új szakképzési végzettségekre felkészítő *OKJ szakmák* bevezetése a szakközépiskolákban 1998-ban kezdődött meg, így kiterjedtsége a vizsgálat időszakában még viszony-

<sup>194</sup> A szakközépiskolai szektorban az eltelt bő évtized modernizációja olyan fokú volt, hogy egy viszonylag közeli jövőben az itt leírt jellemzők elveszíthetik megkülönböztető értéküket. Amellett azonban, hogy a szakközépiskolai képzés jelenlegi területi humán erőforrás-fejlesztési potenciáljára utalnak, kisugárzó hatásuk hosszabb ideig érvényesül.

<sup>195</sup> Lásd Függelék 33. Táblázat.

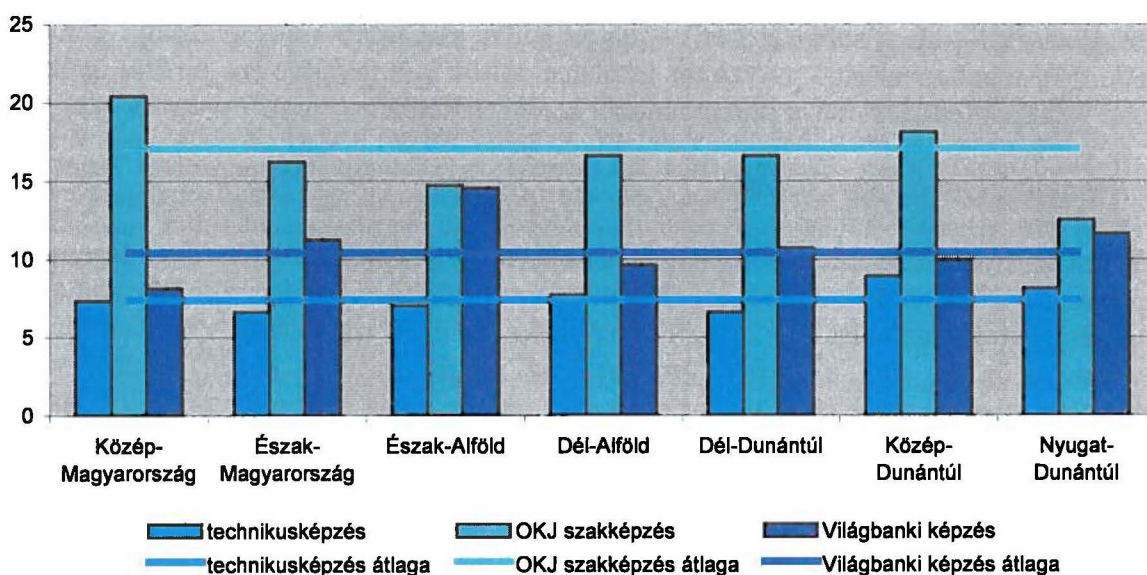
<sup>196</sup> Lásd Függelék 33. Táblázat.



lag alacsony volt, országosan a tanulók 17,1%-át érintette (de már ez is meghaladta a világbanki modellben részt vevők arányát). Az ezredfordulón két régióban tapasztalható az új szakmastruktúrára való átállás nagyobb foka: Közép-Magyarországon, s a közép-dunántúli régióban. Az előbbinél azonban Pest megye, az utóbbinál Veszprém megye jelentősen lemarad (11,1, illetve 10,7%). Míg a technikusképzés aránya regionálisan Nyugat-Dunántúl az átlagnál magasabb értéket mutatott, az OKJ képzésben részesülők aránya a többiekétől e régióban jelentősen elmarad, Vas megyében csak a tanulók 9,2, és Győr-Moson-Sopronban is szerény, 11,5%-os a jelenlegi részvétel ebben az oktatási formában. Ennek minden bizonnyal az az oka, hogy a térségi oktatáspolitikának nincs rövid távú érdekeltsége elébe menni a szakközépiskolázás hosszú távú korszerűsítésének, mert a gazdaság közvetlen képzési igényei szempontjából – az erre hatást gyakorló munkáltatók miatt – az osztrák-német szakképzési modellhez jobban illeszkedő régi képzési struktúra inkább megfelel, mint az új modell.<sup>197</sup>

### 3. Ábra

*Világbanki, OKJ szakképzésben és technikusképzésben részt vevők aránya a szakközépiskolásokon belül, régióként, 1999/2000, %*



Forrás: OM 2001b alapján saját számítás.

A szakközépiskolai oktatás szakmastruktúrájából a *gazdasági, ügyviteli és szolgáltatási ágazatokra* felkészítő képzésben részt vevők arányainak kiemelése azért érdemes a figyelemre, mert ezeknek az ágazatoknak a fontossága a posztindusztriális gazdaságban egyre nő, s ugyanakkor – a fejlett informatikai, magas szintű technológiai ágakra felkészítő ipari-műszaki képzésekhez képest – fejlesztési, beruházási igénye kisebb, adaptációja a munkaerőpiac igényeihez viszont gyorsabb lehet. Ezért az e képzési ágban képző középiskolák a reálszféra támogató gazdasági hátterének a relatív hiánya esetén is nagyobb modernizációra képesek a szakközépiskolai szektorban, s ugyanakkor egy következő fejlettségi lépcsőre készítenek fel.

A gazdasági, ügyviteli és szolgáltatási ágazatokra képző szakközépiskolai tanulók körében a 12. évfolyamosokról van információ; ők az 1999–2000-es tanév végén az összes 12. évfolyamon tanuló szakközépiskolás csaknem harmadát teszik ki.<sup>198</sup> Az e képzésekben részt vevők aránya potenciálisan szintén a térség szakképzési szerkezetének modernizációját szolgálhatja; a terciér szektor irányába már elmozdult gazdaságszerkezet esetében annak igényeire válaszolva, a gazdasági fejlettség alacsonyabb szintjén álló, a pangás körülményei között működő régiókban, megyékben annak egy következő fejlődési fokára kínálva munkaerőt. Ez még akkor is igaz, ha jól ismert, hogy ennek a képzési ágnak nem jelentéktelen a

<sup>197</sup> Nyitott kérdés, hogy ezen az iskolafokon okoz-e változást, és milyen a régióban átalakuló reálgazdaság.

<sup>198</sup> Lásd Függelék 33. Táblázat.



puffer szerepe a pangó gazdaság körülményei között működő közoktatási rendszerekben. A gazdasági, ügyviteli és szolgáltatási ágazatokra képző szakközépiskolák végzős tanulóinak a szakközépiskolásokon belüli nagyságrendje a régiók gazdasági-társadalmi fejlettségének mutatói mentén alakul, de e különbségek nem jelentősek. A legtöbben Közép-Magyarországon végeznek ilyen képzési irányú szakközépiskolában, s az országosan jellemzőnél Nyugat-Dunántúlon és Közép-Dunántúlon is kissé; ettől Fejér megye marad le (31,3%). Dél-Dunántúlon regionálisan az átlag alatt marad a szakközépiskola ezen ágaiban tanulók aránya (31%), de míg Baranyában különösen alacsony (27%), Tolna megyében igen magas (36,2%). Ez utóbbi esetben fölvethető, hogy a képzési ág kényszer-jellegének is szerepe lehet, ugyanakkor itt a középiskolai hálózat alakításában a megyeközi természetes kapcsolatok (közlekedési lehetőségek, tanulói migráció) is befolyásolják az eltéréseket.<sup>199</sup> Észak-Magyarországon úgy tűnik, a középiskolai „parkoltatásnak” nem ez a képzési irány a csatornája, mert főleg Nógrád megyében (25,5%), a hasonló helyzetű szomszédos régióban pedig Jász-Nagykun-Szolnok (26,1%) kifejezetten alacsony ezen ág végzőseinek képviselte. Ez utóbbi régióban viszont Szabolcsban találunk magas arányban gazdasági, ügyviteli és szolgáltatási szakközépiskolásokat az összes végzős között (33,9%), amely részben szintén arra utal, hogy ennek az ágának más, szűkebb szakmai spektrumot jelentő képzési ághoz képest gazdasági – legalábbis „fehér” – háttér híján magasabb reprezentációja kényszerhelyettesítés, azonban ennek – pusztán az iskolában töltött időt tekintve is – pozitív értékelése a távlati gazdaságfejlődés irányára szempontjából is megerősödhet.

#### 4.4.6 Két tanítási nyelvű középiskolák

A két tanítási nyelvű oktatás a középiskolában már a felnőtt élethez szükséges idegennyelvi kompetenciák teljes körét – szóbeli és írásbeli kommunikációképesség, szaknyelvi ismeretek, magas szintű nyelvhasználat – biztosítja tanulóinak. Az ilyen iskolákban a tanítási idő nem négy, hanem öt év, ahol a 9. évfolyam csak az idegen nyelv – kezdő szintről való – fejlesztését szolgálja, amelyet a további négy éves tanulmányok alatt a tanulók több tantárgy idegen nyelven való tanulásával mélyítenek el, szaknyelvi jártasságokat is szereztve. Az adott idegen nyelv elsajátítása a tanulóknál minimálisan a középfokú, de a tanulók nagy részénél a felsőfokú állami nyelvvizsga letételéhez vezet. Ezért ezeknek az iskoláknak a hatása a térségek versenyképességhez hozzájáruló humánerőforrás-fejlesztésében jelentős.

A két tanítási nyelvű középiskolák iránti társadalmi igény igen jelentős, bár főképp a társadalom iskolázottabb, magasabb kulturális tőkével rendelkező rétegei számára.<sup>200</sup> Az ilyen iskolák országos beiskolázással működnek, s bár rekrutációjukat illetően tapasztalható a közeli települések értelmiségi rétegének súlya – amely e lehetőséget más középiskolai alternatívák között igyekszik kihasználni – itt magas a migráció. A kéttannyelvű középiskolák száma 2000-ben Magyarországon 43, s ezek egy része több idegen nyelvet is oktat két tanítási nyelvűként, így összesen 52 féle képzésről van szó. A két tanítási nyelvű középiskolák közül 29 a gimnázium, amely a csak gimnáziumi képzéssel működő intézmények 9,9 (Budapest nélkül 12,2) %-át teszi ki. A hálózat koncentráltságát mutatja, hogy a fővárosban 18 ilyen iskola van, ebből 8 több nyelven is oktat e formában. Csongrád, Borsod és Baranya megyében is választék van ezekből az intézményekből (4, 4, illetve 3 két tanítási nyelvű középiskola működik), de kettő van Hevesben is. Az egész Dunántúlon viszont összesen csak 9 két tanítási nyelven oktató középiskola (az ilyen iskolák 17,3%-a) működik. Az a két megye, ahol egyáltalán nincs két tanítási nyelven folyó képzés, a közép-dunántúli régióban található (Fejér és Komárom-Esztergom megyében), így e régióban – bár a főváros szóba jön az ilyen oktatásra aspirálók számára – a balatonalmádi intézmény az egyetlen helyi kínálat.

A kéttannyelvű középiskoláknak az összes középiskolához viszonyított aránya szignifikánsan különbözik a társadalmi jólét megyei klaszterei szerint. A különbségek azon-

<sup>199</sup> A vizsgálat megyei léptéke ennek elkülönítését nem teszi lehetővé.

<sup>200</sup> Az iskolák felvételi követelményei nem az oktatásra kerülő idegen nyelvi kompetenciákat mérik, de kiterjedt teljesítménymérésre és képességvizsgálatra épülnek.



ban nem lineárisan követik e klasztereket: míg az országos centrumszerepű fővárosban érthetően a legmagasabb a két tanítási nyelvű képzés aránya, a jólét második szintjén levő megyékben a legalacsonyabb. Ez Pest megye esetében annak mind a kínálat, mind az igények tekintetében a centrumhoz való kötődését mutatja, a két másik dunántúli megyében – Győrben és Fejérben – talán bizonyos érdektelenséget fejez ki az állami keretekben végzett hatékony nyelvtanítással kapcsolatban. Abban a hat megyében, ahol a társadalom jóléte a legkedvezőtlenebb, több mint kétszerese az ilyen iskolák aránya a térség közoktatásának, mint a fentiekben, s ezek között van olyan is, ahol széles hálózaton belül nagy e forma súlya.<sup>201</sup>

Az iskolai kínálat és az idegen nyelvi kompetenciák iránti társadalmi igények irányultságát az angol nyelv dominanciája jellemzi. Az összes kéttannyelvű intézmény 44%-ának angol az oktatási nyelve, míg az iskolák közel harmadának német (több intézményben van mindkettő). A két tanítási nyelvű képzésben hiányos dunántúli térségben is az angol a legerősebb: négy iskolában angol, háromban német s egyben-egyben francia, illetve olasz nyelven folyik az oktatás, tehát azt mondhatjuk, hogy e térség két tanítási nyelvű oktatásának fejlesztésére a német nyelvterület közelsége sem gyakorol számottevő hatást.<sup>202</sup>

Speciális ága e képzési formának a *két tanítási nyelvű nemzetiségi képzés*, amely a magyar közoktatási rendszer új jelensége.<sup>203</sup> Ez igen kis tanulólétszámot, de az intézmények, programok szintjén már valamivel nagyobb nagyságrendet képvisel. 2000-ben hat nyelven 21 középiskola 25 fféle programja kínál kéttannyelvű nemzetiségi oktatást 2818 tanulónak; egy iskolai egység átlagos létszáma 113 tanuló, de nagy szórással. Területi megoszlásukban a megyék felében találhatók; a nagyobb nemzetiségiek lakta területekhez kötődve. Mind az intézmények, mind a tanulók száma alapján Baranyában a legnagyobb e szféra jelenléte (6 intézmény, 915 diák), amelyet a régióban még Tolna egészít ki (121 tanuló); a német dominanciája mellett horvát nyelven folyó képzéssel. Közép-Magyarország két egységében ennél is nagyobb e képzés nagyságrendje, bár a középfokú képzésen belüli arányuk csekély. A fővárosban 4 iskolában 539 diák tanulja szlovák, német és szerb nyelven is a tananyagot, míg Pest megyében csak németül (2 iskola, 6 program, 428 tanuló). Bács-Kiskun megyében találunk még több százas létszámot (2 intézmény, 352 tanuló, német nyelvű képzés). Rajtuk kívül Békésen (1-1 román és szlovák program, 171 tanuló), Veszprémben (német, 133 fő), Győr-Moson-Sopronban (Német, 96 fő), Fejérben (német, 53 fő) és Vasban (szlovén, 10 fő).<sup>204</sup> Ezen iskolák kínálata szerencsésen ötvözi a nemzetiségi identitás alakítását a divatos két tanítási nyelven való oktatással – a német nyelvű programokra itt sem csak nemzetiségi családok gyerekei járnak – s egyben az Európai Unió azon elvárásához is kapcsolódik, amely a közelebbi nagyrégió nyelvein való kommunikációt támogatják.

#### 4.4.7 A középiskola versenyképességet támogató feladtvállalásának tagoltsága

A középiskola szintjén a két tanítási nyelvű középiskolák és a világbanki képzésben részt vevő szakközépiskolások arányait tekintve vannak szignifikáns különbségek a megyék között. Ekét változó együttes előfordulása alapján a térségek három nagyobb csoportja különíthető el.<sup>205</sup>

Az elsőben – amelyet egy ordinális skálán a térség gazdasági versenyképességét legkevésbé támogató típusnak lehet nevezni – alacsony a kéttannyelvű intézményi háttér, a szakközépiskolázáson belül pedig megtalálható, de nem erőteljes a korszerű világbanki képzésben részt vevők aránya. Ez a legnagyobb létszámú csoport, s két nagyobb területen jellemző: Bács-Kiskun, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megyéből áll az egyik, s Pest, Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém és Győr-Moson-Sopron megyéből a másik, amelyhez még Somogy megye is hozzátartozik. A másik megyecsoportban igen kiépült a két tanítási nyelvű képzés intézményi háttere, viszont alacsony a szakközépiskolán belül a

<sup>201</sup> Ez a hat megye Bács-Kiskun, Békés, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs és Somogy. A nem említett 3. jóléti klaszter 10 megyéjében a kéttannyelvű képzés arányának középponti értéke 9,3. (Főpróba: 3,07, szign.: 0,05).

<sup>202</sup> Lásd Függelék 34. Táblázat. A két tanítási nyelvű iskolák tanulóinak számáról az évezred fordulójáról nincs adat. A rendelkezésre álló, 1994-es adatok az iskolatípus kezdeti állapo-táról nyújtanak képet. Így be kell érnünk az intézményi kínálat jellemzőivel, amelyek jelentőségét azért nem kell lebecsülni, mert ezeknek az iskoláknak nagy presztízsük van; kisugárzásuk a térség oktatására érzékelhető.

<sup>203</sup> Ez az egyik olyan közoktatási funkció, amely mind az oktatás immanens szakmai feladatai, mind a térség társadalmi integrációját szolgáló társadalmi feladat szempontjából értékelhető.

<sup>204</sup> Forrás: Vámos Á., 2002.

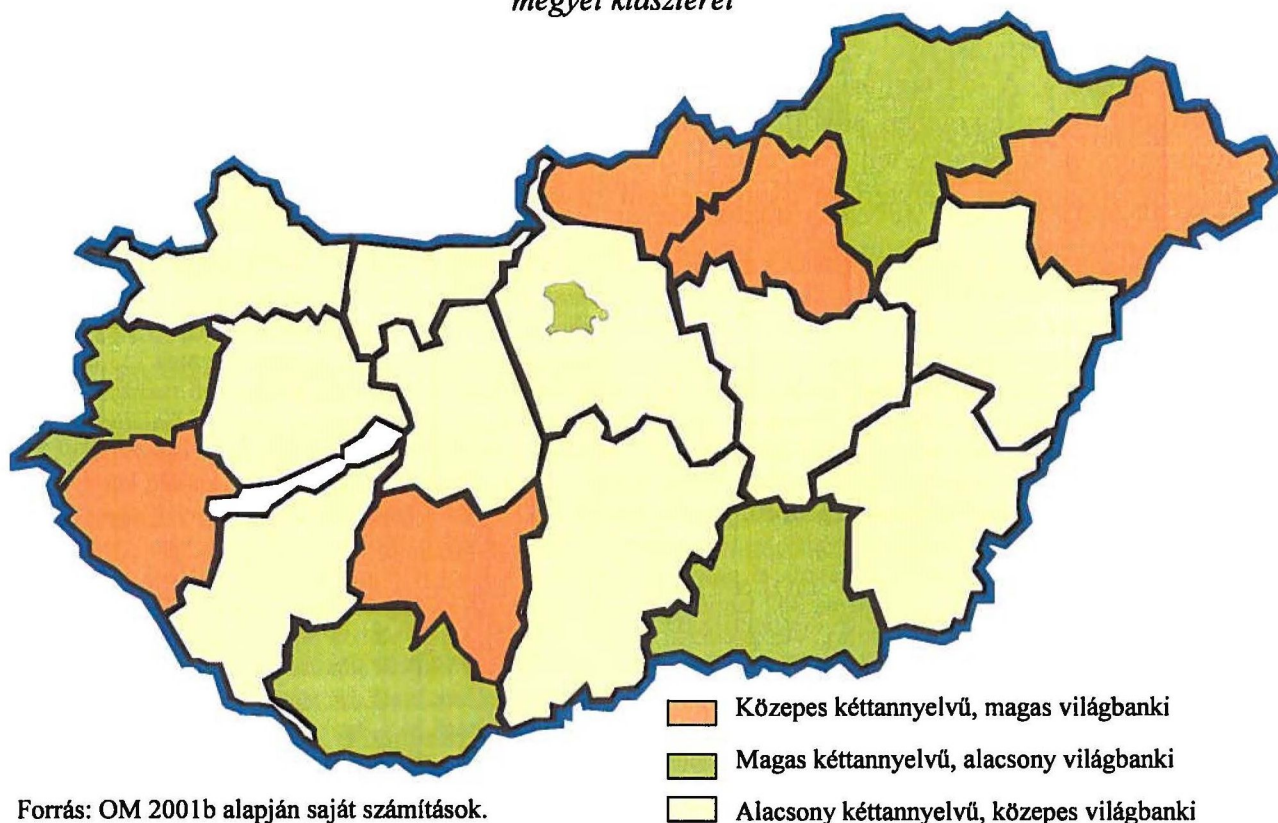
<sup>205</sup> Lásd 4. Térkép.



világbanki modell szerint tanulók aránya.<sup>206</sup> Ebben a csoportban négy oktatási centrumot magában foglaló megye: a főváros, Baranya, Csongrád és Borsod-Abaúj-Zemplén, valamint a nyugat-dunántúli Vas foglal helyet. A harmadik típusban a szakközépiskolában a világbanki modell igen erőteljes, de a kéttannyelvű középiskolázás kiterjedtsége sem rossz. E „pragmatikus-modern”-nek nevezhető típusba tartozik Hajdú, Nógrád és Szabolcs, valamint a Dunántúlról Tolna és Zala megye.<sup>207</sup>

#### 4. Térkép

*A középiskolázás gazdasági versenyképességet szolgáló feladatainak megyei klaszterei*



Forrás: OM 2001b alapján saját számítások.

Régiós szinten tekintve e nagyobb térségeket involváló oktatási tevékenységet, míg Baranya és Tolna, Vas és Zala, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves, illetve Nógrád megye között egyfajta komplementer funkció látszik abban, hogy bár az egyikben a nyelvtudás megszerzése, a másikban a korszerű szakismeretekhez való eljuttatás az erősebb, a régióban mindkettő viszonylagos súllyal jelenik meg, Közép-Dunántúlon mindkettő teljesen hiányzik, Dél- és Észak-Alföldön pedig egy-egy oktatási centrumhoz kötődik.

#### 4.4.8 Szerkezetváltó gimnáziumok

Míg a kéttannyelvű középiskolák az idegennyelv-oktatás és a csak itt előforduló nemzetközi érettségi bizonyítvány-szerzés, valamint a felsőoktatásba való bejutás esélye szempontjából sikeres intézmények, s ezért az értelmiségi „termelés” közoktatási megalapozásában mérhető a szerepük, a szerkezetváltó gimnáziumok esetében ilyen egyértelmű értékelés nem mondható.

A két világháború között a felsőfokú képzésre irányuló nyolcosztályos gimnáziumi formának az újjászületése 1988-ban történt egy, az oktatási tárca által engedélyezett kísérletként, a budapesti Németh László Gimnáziumban. Az iskolatípus céljaként az intézmény létrehozója és tanítási programjának elkészítője a korán szellemi pályára készülő kisdíjak tudatos és igényes felkészítését fogalmazta meg,

<sup>206</sup> Mint említettem, e képzési forma igen korszerű volt a 90-es évek elején; azóta a szakközépiskolai oktatás lényegében ezt az oktatási formát vette át.

<sup>207</sup> A csoportok mutatóinak középponti értékeit lásd a Függelék 35. Táblázatában.



amely lehetővé teszi a középfokú oktatás „profilisztizálását” (Hoffmann, 1992). A rendszerváltással az ilyen iskolák köre gyorsan bővült, amelyet az elitképzésre orientált intézmények és a mögöttük álló társadalmi csoportok igénye mellett a kísérletben létrejött részletes tananyag- és taneszköz-fejlesztés szakmailag is támogatott. Nem sokkal ezt követően létrejött egy új szerkezetváltó gimnáziumi forma is, amely – a tanulók életkor-pszichológiai fejlődésének megfontolásából – a prepubertás-kori váltást a pedagógiai munka szempontjából előnyösebbnek ítélve, a 6+6-os modellt hívta életre. Minthogy az időszakban nem született döntés egy fajta iskolaszervezet kötelező bevezetéséről, az intézményi és társadalmi igények a hat évfolyamos gimnáziumok fejlődésében is manifesztálódtak.

A szerkezetváltó gimnáziumok körének bővülése azért vált a 90-es évekbeli középiskolai expanzió folyamatában jelentős tényezővé, mert a demográfiai létszámcsökkenés körülményei között két irányból is bővítette vertikálisan a meglévő rendszert. A gimnáziumok – hogy biztosítsák tanulóik korábbi oktatási standardjaiknak való tanulóit „megfeleltetését” – felülről lefelé, egyes általános iskolák viszont (hasznos okból) az alulról felfelé fejlődés útját választották. Természetes, hogy a tanulólétszám csökkenése mellett az iskolakínálat bővülése nem tette lehetővé ennek az iskolatípusnak az eredeti céljai és tanítási módszerei fenntartását, s így a szerkezetváltó iskolák jelentős mértékben diverzifikálódtak. Egyesek – különösen a széles hálózattal rendelkező nagyobb városok egyes intézményei – meg tudtak maradni a szelekció alapján működő elitképzés talaján, míg többségük inkább csupán azt az üzenetet tartalmazta a helyi-területi társadalom és az iskolafenntartó felé, hogy igényesképzést kínál.<sup>208</sup> Természetesen ezek az iskolák is az iskolarendszer szelektivitásának reprezentánsai, csak – mivel már nem az „elit” választják ki – a kifejezetten gyenge és alulmotivált tanulókat, illetve a tanulásban nem törekvő családokat igyekeznek kiszűrni az oda bejutók közül.

Többnyire nem az egész iskola alakult át szerkezetváltó iskolává, csak egyes évfolyamok, párhuzamos osztályok. Az iskolatípus „burjánzásának” részben a kereslet-kínálati viszonyok – a fenti „felhígulási” folyamattól sem független – kiegyenlítődése, részben két oktatási törvénymódosítás vetett véget, megerősítve a 8 osztályos általános iskolát, s a szerkezetváltó iskolákban is kötelezővé téve a 4 osztályos képzés fenntartását.

Minthogy a 6- és 8 osztályos képzés polgárjogot nyert a magyar közoktatásban, határozott szülői igény mutatkozik rá, s a közoktatási törvény nem ír elő kötelezően egységes iskolaszervezetet, ezen iskolák teljes visszaszorítása nem lehetséges. Ha a közszféra egy-egy térségbe igyekezne a rendelkezésére álló eszközökkel maximálisan redukálni ezt a képzési formát, csak azt érné el, hogy az ehhez erősen ragaszkodó szülők igényüket egyházi vagy alapítványi iskolában elégítenék ki. Így a normatív társadalomkritika felhívhatja ugyan a figyelmet arra, hogy az elitképzés korai életkorban társadalmi izolációt hoz létre, s a másik oldalon az általános iskola felsőbb osztályaiban tanulók motivációvesztésével jár, mivel a tanulmányilag leginkább húzóerőt jelentő társaik elhagyják az iskolát, ennek mint kis gyakoriságú, jóllehet nem kedvező társadalmi jelenségnek a megszüntetése utópista elképzelés. Más a társadalmi tartalma azonban annak, amikor a 6-8 osztályos képzés – az erősebb érdek-érvényesítő szülők, s részben a középiskolák szándékainak megfelelően – „tömegesedik”, ekkor ugyanis nem valódi elitképző intézmények létesülnek, hanem – minthogy az iskolakonformabb gyerekeket választják el a többitől – szociálisan mintegy kettészakítják a térségi közoktatási rendszert. Ezen esetben az általános iskolák szlamosodása reális veszély lehet.

A 6 és 8 osztályos képzés 2000-ben országosan a gimnáziumok több mint felében (55,7%) jelenik meg; ennyiben van ilyen oktatás is.<sup>209</sup> E forma nagyságrendjét mutatja, hogy a gimnáziumi tanulók 31%-a jár „kisgimnáziumba”. Ez az iskolatípus Észak-Magyarországon – s ennek mindhárom megyéjében – a leginkább kiterjedt; átlagosan a gimnáziumok 71,2%-ában működnek szerkezetváltó osztályok. Jóval az országos átlag felett található a szerkezetváltó iskolák gimnáziumokhoz viszonyított aránya a Dél-Dunántúlon is, de ez Baranya megyében kevésbé, míg Tolnában igen erősen jellemző (a gimnáziumok 85,7%-a folytat szerkezetváltó gimnáziumi oktatást). Bács-Kiskunban is elég nagy a súlya ennek az iskolatípusnak, ami kevésbé látszik kedvezni az elit-funkciónak. Egy empirikus kutatás tapasztalatai

<sup>208</sup> Erről részletesebben lásd Nagy M., 2001.

<sup>209</sup> Lásd Függelék 36. Táblázat.



szerint ugyanakkor Kecskeméten a szerveztváltó iskolák igyekeznek megmaradni a szelekció bástyájaként, s a város középiskola-hálózatának differenciáltsága nagy (Imre A.-Lamert J., 2003).

Két régióban találunk az országos átlag alatti arányban szerveztváltó képzést a gimnáziumi oktatáson belül. Közép-Magyarországon, amely azonban igen inhomogén ebből a szempontból. A fővárosban működő 70 – országosan kiemelkedően a legnagyobb számú – intézmény a középiskolai hálózat viszonylag kis részét teszi ki, s három kerületben nincsen szerveztváltó gimnáziumi oktatás. Itt tehát a 6-8 évfolyamos iskolák jobban elkülönülnek a többitől; elit-funkciójukat inkább tudják tartani. Pest megyében viszont igen kiterjedt a hálózatban e forma: a gimnáziumok közel háromnegyedében található 6- és 8 osztályos gimnázium, s ez a teljes középiskolai hálózatban is erősen megjelenik (annak 38,9%-a). Pest megye helyzete annyiban speciális más, kiterjedt szerveztváltó iskolakínálatú térséghez képest, hogy itt a főváros „nem elit” középiskolái is közvetlen versenyhelyzetet jelentenek a helyi közoktatás számára. Észak-Alföldön jelentősen az átlag alatt marad a 6-8 osztályos képzés. Megyei szinten Fejér és Békés megyében van a gimnáziumokhoz viszonyítva a legkevesebb szerveztváltó iskola; ez különösen Fejér megyében látszik elit-funkcióban maradni, mivel a középiskoláknak csupán 19%-ában működik ez a forma.

A 6-8 osztályos gimnáziumok szinte kizárólag városokban működnek, amelyeknek átlagosan 62,2%-ában találunk 6- és 8 osztályos gimnáziumokat. Tolna és Pest azonban egy-egy nagyközségében is létrehozott ilyen iskolát. A városok iskolarendszerére, úgy tűnik, Zalaiban gyakorolnak a legkisebb hatást; 2000-ben a megye nyolc városából csak kettőben van – összesen öt – szerveztváltó gimnázium. Azok közül a megyék közül, ahol alacsony a szerveztváltó iskolák aránya – Békés, Baranya, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar – a városoknak is kisebb részében, kevesebb, mint felében működnek. Van néhány olyan megye is, ahol az átlagnál szélesebb szerveztváltó hálózat szintén kevés városban koncentrálódik; ilyen Somogy és Bács-Kiskun megye.<sup>210</sup>

Az urbanizáltság megyei klaszterei mentén ennek az iskolatípusnak az előfordulása eltér, de nem lineáris módon. A többiekől kiemelkedve, minden városban, és az iskolák több mint felét kitevő mértékben az urbanizáltság második megyecsoportjában működnek ilyen iskolák. Az urbanizáltság középső szintjétől lefelé haladva az tűnik fel, hogy a városok egyre nagyobb részében van hat- és nyolcosztályos középiskola, de egyre kevesebb számú. Ez is jelzi az iskolatípus iránti jelentős társadalmi igényeket, illetve az erre adott intézményi-térési oktatáspolitikai törekvéseket. A szerveztváltó gimnáziumok arányában aszerint is mutatkozik különbség, hogy mekkora a térség társadalmának jóléte. Ez azonban nem lineáris, mivel a „gyenge közepes” jólét szintjén élő megyecsoportban nagyobb számú egy városra jutó szerveztváltó iskola van, mint az ennél jobb helyzetű megyékben.<sup>211</sup>

A szerveztváltó iskolák mutatóiból egy főkomponenst létrehozva<sup>212</sup>, három csoportba sorolhatóak a megyék. Az országosan jellemző standard értéktől jóval elmarad ennek az oktatási formának az előfordulása Baranya, Békés, Fejér, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy és Zala megyében. E forma átlagosnál jóval magasabb kiterjedtsége Tolna, Pest, Borsod, Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom és Nógrád megyében található. A többi hét megyében<sup>213</sup> a szerveztváltó képzés súlya az országos átlag közelében van.

E jellemzőket, a részfejezet bevezetésében mondtak és a középiskolai expanzióval<sup>214</sup> való együttes előfordulásaik alapján a következők szerint értelmezhetjük. Az átlagos kiterjedtségű szerveztváltó iskolákkal jellemzett megyék közül a fővárosban és Csongrád megyében, illetve ezeknél alacsonyabb szinten, de ide sorolhatóan Hevesben ez az országos átlagnál jóval magasabb középiskolai expanzió mellett mutatkozik. Ezekben a térségekben valószínűsíthetjük, hogy e forma többnyire meg tud felelni az elitképzés funkciójának anélkül, hogy ez az iskolahálózatban – s ezáltal a társadalomban – jelentős szakadási jelenségeket mutatna, mivel

<sup>210</sup> Lásd Függelék 36. Táblázat.

<sup>211</sup> Lásd Függelék 37. Táblázat.

<sup>212</sup> A főkomponens-elemzés KMO értéke: 0,5, szign.: 0,004, saját érték 73,3%. OM 2001 alapján saját számítás.

<sup>213</sup> Budapest, Bács-Kiskun, Csongrád, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Vas és Veszprém.

<sup>214</sup> A középiskolai expanziót a disszertáció 5.1.2 pontjában részletesen vizsgálom.



a 6-8 osztályos súlya összességében nem magas; a középiskolákat ezzel párhuzamosan megnyitották a korábban ide nem belépő társadalmi rétegek előtt. Itt tehát az iskolák között vannak különbségek, de a középiskolák nagyobb része nem motiválatlan, az iskola- és társadalom-konformitásnak ellenálló tanulókkal tud dolgozni, s képes a tömeg-középiskolázásnak rekrutációs bázist adni. A szerkezetváltó képzés kis súlya – Szabolcsban, Somogyban, Hajdú-Biharban, s ezeknél kevésbé Baranyában, Békésben és Fejérben – a középiskolai expanzió elmaradása mellett még inkább kedvez az elitfunkció megtartásának, s rövid távon nem okoz társadalmi feszültségeket, ugyanakkor hosszabb távon problémák forrásává válhat, mert a középiskolázás a korábbi szűk kereteken belül végez szelekciót, s ezzel megnehezíti a középiskolázás későbbi kiterjesztéséhez szükséges intézményi adaptációt. A szerkezetváltó képzés magas aránya – amely Pest és Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Tolna megyében, s ezeknél kevésbé, de bizonyos fokig Győr-Moson-Sopronban és Komárom-Esztergomban alacsony, ez utóbbiakban átlag-közeli középiskolai expanzió mellett következett be – komolyabb társadalmi problémák forrásává válhat, illetve már ma is azt jelent. Itt a szerkezetváltó képzés csak látszólagosan elit, vagy csak az iskolák egy részében lehet az. A 6-8 évfolyamos osztályokat indító iskolák e térségekben nem (csak) a legjobb, legtehetségesebb tanulókat vonják ki az általános iskolákból, hanem mindazokat, akik iskola-konformak, s e folyamat másik oldalán az általános iskolákban nehezen kezelhető, modell és perspektíva híján lévő fiatalok, s ezek jövőjében nem bíró pedagógusok maradnak. Igaz, e tanulók nem is jutnak be a középiskolába, mivel itt annak kaput nem nyitották meg. Így azonban nehéz is lesz, noha a tudásgazdaság nagytömegű, általánosan képzett állampolgárokat igényel, nem csupán a felsőfokú végzettséget megkívánó munkafajták esetében.

#### **4.5 A közoktatás fenntartói pluralizmusa**

Mint korábban hangsúlyoztam, a közoktatás közszolgáltatási jellege nem jelenti az oktatási feladatok ellátásának állami monopóliumát. A nem állami iskolafenntartók területi megjelenése a közoktatási rendszer fenntartói pluralitásának fokáról ad jelzést. A sokszínűbb iskola-rendszerben inkább kielégíthetőek a térség társadalmának diverzifikált igényei, s ugyanakkor a versenyhelyzet valamennyi iskolatulajdonos irányában a minőség javítása irányába hathat.

A közoktatásban a nem állami iskolafenntartók arányának növekedése az eltelt 12 évben jelentősen előrehaladt. Az általános iskolai oktatásban máig sem erőteljes; az intézmények csupán 7,2%-a nem állami, önkormányzati fenntartású, ezen belül az egyházi és alapítványi iskolák együttes aránya 6,8%; az egyházi iskolák aránya magasabb. Az alapítványi iskolatulajdonosok az általános iskola szintjén képviselik a legkisebb erőt mind az óvodai, mind a középiskolai vertikumon fenntartott intézményeikhez képest (országosan összesen 75 általános iskolát működtetnek).<sup>215</sup> A középfokon előrehaladottabb a pluralizációs folyamat, ezen belül mind az egyházi, mind az alapítványi iskolafenntartók aránya érzékelhető nagyságrendet jelent; az utóbbiak megközelítik a középfokú intézmények 10%-át.

Az egyházi iskolafenntartók újjáalakulása a rendszerváltáshoz köthető; a fenntartók részben reprivatizáció útján jutottak tulajdonukhoz, azonban az iskola vonzáskörzetében élő társadalmi igények, kulturális vagy vallási tradíciók komoly szerepet játszottak az iskolák megalakításában.<sup>216</sup> Az egyházi oktatás hatása – az országos átlagtól való eltérésük mértéke alapján – az általános iskolában két régióban érzékelhetőbb a többinél: Közép-Magyarországon, ahol mind a fővárosban, mind Pest megyében viszonylag több ilyen iskola van (régióátlag: 7,2%), valamint Dél-Alföldön (7,1%), ezen belül Bács-Kiskun megyében (8,1%). Régiójából kiemelkedve Győr-Moson-Sopron megyében emelkedik ki az egyházi iskolák és – a többi esetben nem jellemzően – az itt tanulók aránya is (11,1%). Átlag alatti iskola-ellátottsági szinten, de relatíve több tanulót fogad be egyházi általános iskoláiba Vas és Zala

<sup>215</sup> Ez az általános iskolák 2%-a.

<sup>216</sup> Ez sok helyen szült társadalmi feszültségeket, amelyek a jelenben is éreztetik hatásukat.



megye is. Hevesben és Nógrádban található a legkevesebb egyházi általános iskola, arányuk 2% alatt marad, viszont a tanulólétszámnak egy picivel nagyobb része jár ide.<sup>217</sup>

Az egyházi középiskolák aránya az iskolatípus intézményeihez képest országosan csaknem kétszer akkora, mint az általános iskolák esetében, de nagyobb a megyei szórás is. Nagyságrendjük alapján a legjelentősebb ezen alszektor Győr-Moson-Sopron, Bács-Kiskun és Pest megyében, ahol a középfokú intézményhálózat 17,6–17,6, illetve 15,3%-át teszik ki.<sup>218</sup> Regionálisan igen inhomogén ennek az iskolatípusnak a súlya; különösen a fenti megyék régió többi megyében elmarad az említettektől. A legalacsonyabb arányban Jász-Nagykun-Szolnok, Fejér és Komárom-Esztergomban vannak jelen. Az ilyen iskolákban tanulók létszáma országosan az általános iskolánál tapasztaltakhoz hasonló mértékben marad el az iskolaszámbeli arányoktól. Néhány megyében viszont a középiskolai tanulók közül többen járnak egyházi iskolába: Komárom-Esztergomban és Veszprémben a felekezeti középiskolákban tanulók aránya az ilyen tanulók országos átlaga felett van.

Az egyházi általános- és középiskolák, valamint az ide járó tanulók saját iskolafokukon járókhoz viszonyított arányainak együttes figyelembe vétele alapján ez az iskolatípus Győr-Moson-Sopron, Bács-Kiskun és Pest megyében elterjedtebb, mint az ország más területein, a legkevesbé pedig Nógrád, Zala és Fejér megyében.<sup>219</sup>

Az *alapítványi oktatás* életre hívója többnyire a civil és/vagy a gazdasági szféra. Az állami közoktatás által nyújtott feltételeknél jobb, többnyire speciális tartalmakat közvetítő fizetőképes keresletet szülők jelentik, létrehívásukat ugyanők, munkáltatók, vagy oktatási vállalkozók kezdeményezhetik, s itt a jobb körülmények és speciális igények teljesítéséért az ide járók általában tandíjat fizetnek.<sup>220</sup> Ezért természetesnek tekinthető az, hogy az alapítványi oktatás mutatóiból képzett főkomponens értékei a gazdasági fejlettség klaszterei mentén folyamatosan csökkennek. Valójában azonban nagy különbség a főváros és az összes többi megye között van, az elkülönülő fővárost nem tekintve a fejlettségi lejtő igen lapos.<sup>221</sup>

Részben az iskolatípus tradíciójának hiánya, részben a kereslet korlátozott mértéke miatt az *alapítványi általános iskolák* száma különösen kicsi. Ehhez képest még alacsonyabb az itt tanulók aránya; még az iskolafokon tanulók számának egy százalékát sem éri el. Ennek az iskolatípusnak a léte a középiskola szintjén a leginkább érzékelhető; az intézmények aránya valamennyi iskolafok összes alternatív iskolafenntartója között átlagosan a legmagasabb (9,5%). Mivel azonban működésük csak Budapesten jelentős (19,6%), a jóval alacsonyabb főváros nélküli átlaghoz célszerű viszonyítani a megyei eltéréseket. Figyelemre méltó, hogy hol emelkedik ki arányuk az országos átlaghoz képest: Észak-Magyarország két megyéjében, Nógrádban és Hevesben (13,6 és 13,3%), valamint Somogyban (11,8%). A középiskolások között Fejér megyében és Budapesten találunk nagyobb arányban alapítványi iskolákba járókat. A Dunántúlon több megyében – ahol, bár van alapítványi általános – nincs ilyen középiskola: Tolna, Vas, Zala megyében.<sup>222</sup> Az alapítványi oktatás nagyságrendjeit a két iskolafokon az intézményi szintű előfordulás és a tanulólétszám-arány alapján mért együtt vizsgálva Budapest után Komárom-Esztergom, s Fejér megyében van erőteljesen jelen ez az oktatás, míg Szabolcsban, Vasban, Zalában és Baranyában a legkevesbé.<sup>223</sup>

Az alapítványi iskolákkal kapcsolatban említésre érdemes az is, hogy – mivel az iskolát működtető alapítványok többsége különféle társadalmi kezdeményezéseket magában foglaló, egymáshoz nem kapcsolódó szervezet – ebben a szektorban jószerivel nem találni egymásra vertikálisan épülő intézményeket, mint az egyházi iskolák esetében. (A középfokon

<sup>217</sup> Lásd Függelék 38. Táblázat.

<sup>218</sup> Lásd Függelék 38. Táblázat.

<sup>219</sup> KMO: 0,75, saját érték: 76,2, a kommunalitás magas. OM 2001a; 2001b alapján saját számítás.

<sup>220</sup> Ezen iskolák egy részében is jellemzők a tandíjkezdmények vagy a tandíjat részben-egészében kitevő ösztöndíjak. Az alapítványi oktatásnak egy másik fajtája kifejezetten a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat hivatott támogatni. Itt nem jellemző a piaci működés, de előfordulásuk Magyarországon szórványos.

<sup>221</sup> Az alapítványi oktatás mutatóiból képzett főkomponens középponti értéke Budapesten 3,5, a standard átlagot a 2. megyecsoport fejezi ki. A következő szinteken kissé tovább csökken az érték –0,3-ig. (F:11,2; szign.: 0,000).

<sup>222</sup> Lásd Függelék 38. Táblázat.

<sup>223</sup> KMO: 0,6, szign.: 0,000; saját érték: 65,7%, a kommunalitás megfelelő.



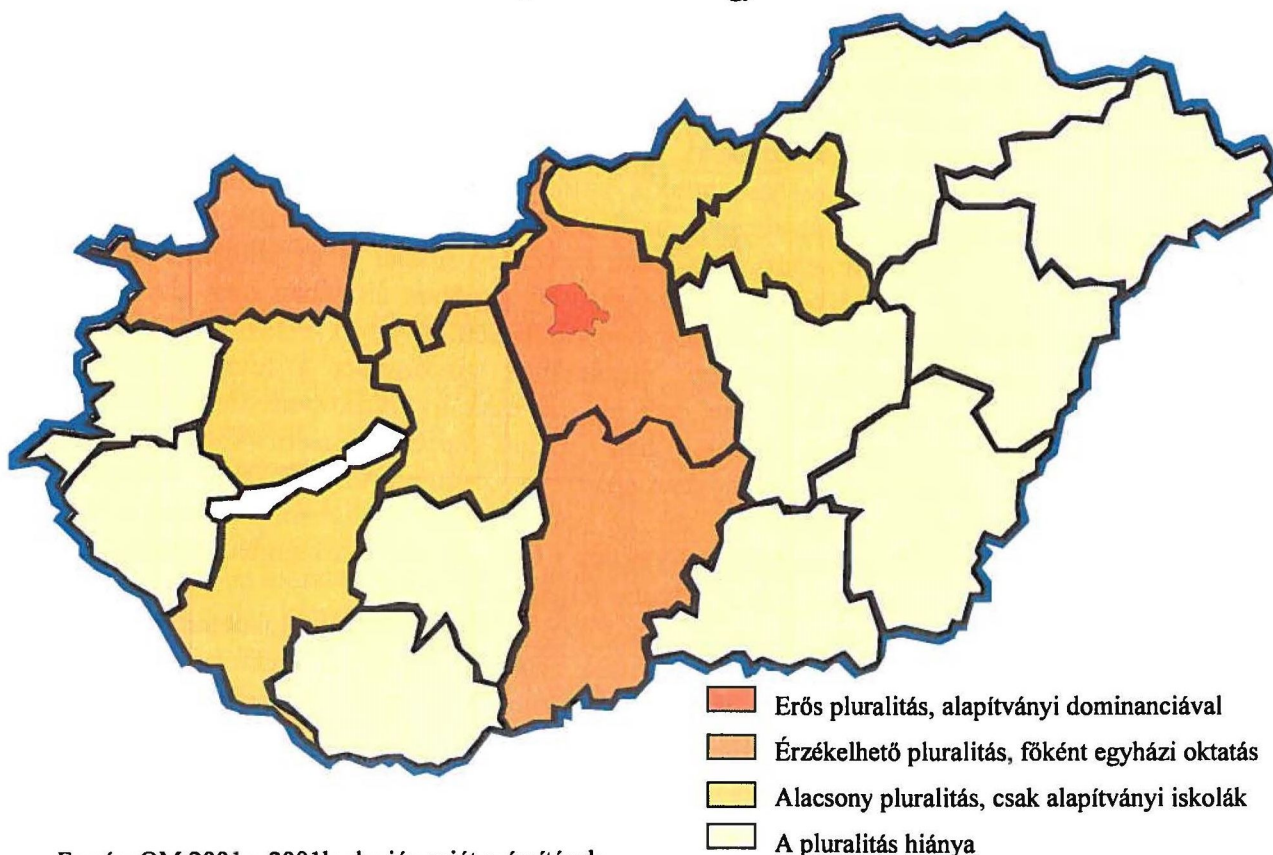
jelentős alapítványi iskolahálózattal rendelkező két hátrányos helyzetű megyében például nincs alapítványi általános iskola, de ez fordítva is előfordul).

A fenntartói pluralitást, a fenti mutatókat tömörítő standard átlagú főkomponensekből, mindkét iskolafokon együtt vizsgálva annak alábbi típusait és megjelenési helyeit írhatjuk le:

- a) A pluralitás erős, az alapítványi iskolák dominanciája mellett egyházi oktatás is van – ez Budapesten jellemző;
- b) A pluralitás kisebb, de érzékelhető, főképpen az egyházi oktatásban jelenik meg – Pest, Győr-Moson-Sopron és Bács-Kiskun megyében fordul elő;
- c) A pluralitás alig van jelen, fő megjelenési formája az alapítványi iskola, az egyházi iskolák nagyon alulreprezentáltak – Fejér, Komárom-Eszergom, Heves, Nógrád, Somogy és Veszprém megyében találjuk ezt a típust;
- d) A pluralitás hiánya jellemző, s ez mind az egyházi, mind az alapítványi iskolákra és itt tanulók arányaira is igaz – a nem említett 10 megye tartozik ebbe a típusba.

Bár a fenntartói pluralizmus időbeli alakulásáról nem rendelkezünk adatokkal, a térkép alapján úgy tűnik, kiterjedése a gazdasági tengelyből induló területi diffúzió jeleit mutatja. Emiatt az oktatásügy és más társadalmi-gazdasági jellemzők szempontjából periferikus térségekben a centrumhoz való közelség hatására nagyobb mértékű pluralitás jön létre, mint más szempontból kevésbé periferikus térségekben. A gazdaság és társadalom állapotával való kölcsönhatásra utal, hogy az ország keleti harmadában e forma alig jelenik meg.

5. Térkép  
*A nem állami oktatás megyei klaszterei*



Forrás: OM 2001a, 2001b alapján saját számítások.

#### 4.6 Az iskolarendszerű felnőttoktatás

A közoktatás egyik sajátos horizontális alszektorára, az *iskolarendszerű felnőttoktatásra* több okból is érdemes figyelmet fordítani. Ez a képzési forma egyfajta korrekciós út lehetőségét rejti magában a kötelező iskolázás keretében elért iskolázottság szintjének emelésére. A közoktatási rendszerben ez a képzési ág az, amelynek elsődleges célja közvetlenül összefügg



az élethosszig tartó tanulás kívánalmával. A lifelong learning fogalom fő szemléletbeli újdonsága az, hogy „az oktatásról mint közpénzekből finanszírozott ellátási feladatról a tanulásra, azaz az egyéni perspektívára helyezi a hangsúlyt” (Tót, 2002: 99.o.).

Az iskolarendszerű felnőttoktatás Magyarországon hagyományosan a társadalmi mobilitás fontos csatornája. A felnőtt lakosság körében a szakmunkások tizede, az érettségizettek ötöde, a diplomások harmada nem nappali képzésben szerezte meg e végzettségét. Míg azonban a megelőző évtizedekben az iskolarendszerű felnőttoktatás az alapfokú oktatásban is viszonylag jelentős nagyságrendet képviselt, ez már a nyolcvanas években csökkenni kezdett, a kilencvenes évek első harmadát követően pedig már csupán néhány ezer (2000-ben háromezer) beiskolázott, főleg fiatal embert érint.<sup>224</sup> A középfokú felnőttképzési szektor viszont a 90-es évtized végére jelentősen megnőtt; az iskolarendszeren belül itt tanulók száma 2000-ben csaknem 90 ezer.<sup>225</sup> Ennél valójában jóval nagyobb a felnőttképzésben részt vevők köre. Míg a 8 általános iskolai osztályt vagy szakiskolát, szakmunkásképző iskolát követően a középiskola elvégzésére, illetve – annak időközbeni abbahagyása esetén – befejezésére változatlanul többnyire a közoktatási rendszeren belül működő intézmények keretében kerül sor, de a felnőttoktatásban történő szakképzések már nagyjából az iskolarendszeren kívül történnek. A munka mellett, illetve a munkanélküliek számára szervezett különböző képzési programoknak is igen széles skálája áll rendelkezésre, amelyben az ilyeneket működtető állami, önkormányzati szervezetek mellett a reál- és a magánszféra jelenléte – for-profit és non-profit formában egyaránt – igen erőteljes. A felnőttképzési szektoron belül a munkahelyeken folyó, valamint a nyitott képzési piacon történő képzésekről készült becslés szerint e formákban a szektorban tanulók több mint kétharmada, mintegy 550e fő vesz részt; ezek 55%-a a munkahelyeken (Tót, 2002: 103. o.). Egy nem reprezentatív vizsgálat alapján 1999-ben 800 vállalkozás 42%-ában folytattak valamilyen oktatási tevékenységet a cégen belül (Marián, 1999). A munkahelyi képzésekben részt vevők aránya a KSH 1999-es felmérése szerint több mint a foglalkoztatottak egyötöde (A munkahelyi..., 2002). A magyar nonprofit szféra tevékenységi körében a harmadik legjelentősebb az oktatás (idézi Nárai, 2000: 462. o.).

Megyei szinten a közoktatásstatisztikai rendszeren belül folytatott iskolarendszerű középiskolázásról vannak adatok. Az ellátottság közelítésére az iskolai felnőttoktatásban érettségit szerzőknek a nappali tagozaton érettségizettekhez és a 15-29 éves lakossághoz viszonyított arányát vizsgálom.<sup>226</sup> A kutatás évében a felnőttoktatásban érettségizettek a nappali tagozaton érettségit tettek átlagosan bő ötödét teszik ki. Arányuk Közép-Magyarországon magasabb; a 27,3%-os átlaghoz főképp a fővárosban tanulók járulnak hozzá. Észak-Alföldön a Hajdú-Bihar megyei esti és levelező középiskolába járók a nappalisok 36%-át teszik ki. A vidéki átlag körüli szinten áll Észak-Magyarország (csak Hevesben marad el az átlagtól), és Dél-Alföld, ahol Békés megye kiemelkedik. A dél-dunántúli régióban általában igen alacsony a felnőttoktatásban érettségizettek aránya, Somogyban különösen.

A 15-29 éves korosztály lakossági létszámához viszonyítva a felnőttoktatásban érettségizettek még a kohorsz 1%-át sem érik el; ezt csak a fővárosban és Hajdú-Bihar megyében haladják meg.<sup>227</sup> Hajdú-Bihar megyében – magas nappali tagozatos középiskolázás mellett – az iskolarendszerű középiskolázásban sikerrel végzettek aránya is jóval magasabb, mint másutt. A viszonylag magasabb értékek az ország északi sávjában, valamint Békés megyében találhatók; e térségekben látszik törekvés a fiatal felnőtt lakosságban a magasabb munkaerő-piaci elvárások – jelen vagy jövő-idejű – teljesítésére.<sup>228</sup>

A K+F, illetve az azt meghatározó közeg, főképp a felsőoktatási centrumok jelenléte, nem csak a közoktatásra járhat bizonyos orientáló hatással, hanem e szektorra is. Minél nagyobb a megyei a kutatás-fejlesztés súlya, annál magasabb a 15–29 évesek számához viszonyítva az iskolarendszerű felnőttoktatásban érettségizettek aránya.<sup>229</sup>

<sup>224</sup> OM, 2001b: 81. o.

<sup>225</sup> Nem foglalkozom a felnőttoktatásban a felsőfokú képzés keretében tanulókkal. Érdemes megemlíteni, hogy ez az iskolarendszerű felnőttoktatás legkiterjedtebb alszektora; 2000-ben több mint száz ezer hallgatóval (KSH, 2001b).

<sup>226</sup> Lásd Függelék 39. Táblázat.

<sup>227</sup> A két mutató együttes előfordulásának alapján a felnőttoktatás nagyságrendjeit mutatja a Függelék C Tékép.

<sup>228</sup> Mivel a mutató az iskolai felnőttoktatásban érettségizetteket a nappalisokhoz viszonyítja, az arányokat a nappali tagozaton érettségizettek száma is befolyásolja. Mint ahogy ez a középiskolai továbbtanulás területi jellemzőinek bemutatása során látható lesz, az itt legalacsonyabb értéket mutató néhány, gazdasági helyzetét tekintve a kedvezőbbek közül való megye (Fejér, Veszprém, Vas, Zala) teljesítménye mindkét vonatkozásban alacsony.

<sup>229</sup> Lásd Függelék 40. Táblázat.



#### 4.7 A pedagógusok és az iskolavezetők néhány jellemzője

Közhely, de igaz, hogy az oktatás talán legfontosabb feltételét a pedagógusok jelentik. A pedagógiai munka minősége ugyanakkor mindenekelőtt az osztálytermi munkában jelenik meg, s ezért statisztikai adatokkal nehezen közelíthető meg.

A közoktatás egységes szabályozási keretei viszonylag erősen a pedagógusok számos jellemzőjére, különösen a bérezésére<sup>230</sup> és munkakörülményeire<sup>231</sup> (Nagy M., 1998, Halász-Lannert, 2000). Bár az önkormányzatok anyagi kondíciói e tekintetben is okoznak területi különbségeket, ezek léptéke többnyire a településen belül marad, így a megyei és regionális aggregált mutatók használata nem látszik célszerűnek. Más ismérvekben nagyobb lehet a térségek hatása. A tanárok számos kvantitatív és kvalitatív jellemzőjét vizsgálta földrajzi tényezők mentén is az OKI Kutatási Központjában 1996/97-ben végzett, a pedagógusok élet- és munkakörülményeivel, szakmai professzionalizációjával foglalkozó kutatás. A településtípus szerinti, valamint regionális szintű elemzés figyelemre méltó összefüggéseket talált a tanárok társadalmi háttérének térségi különbségeiben. Így kimutatta a szülőhely hatását a tanárok társadalmi származása eltéréseiben, valamint rámutatott arra, hogy a településtípus, illetve egy-egy nagyobb földrajzi térség eltérő mértékben képes megtartani a magasabb társadalmi származású pedagógusokat (Nagy M., 1997). Az, hogy a falvak sikeresebbek a magasabb hozott kulturális tőkével rendelkező pedagógusok megtartásában, mint a városok, illetve hogy „Dél-Dunántúl” és „Kelet-Magyarország”<sup>232</sup> e megtartó ereje is jobb, mint a többi nagy-térségé, elemzésem számára is figyelembe veendő tapasztalat. E kutatás igen széleskörű képet nyújt a magyar pedagógusok életkörülményeiben és szakmai pályáján tapasztalható térségi különbségekről is (Nagy M., 1997; Deák-Nagy M., 1998). A tanulmány ugyanakkor megállapítja, hogy a szakmai kérdések és értékek mentén nem tapasztalható különbség a térségek között; a meglévő véleményeltérések struktúrájában inkább az eltérő szakmai csoportok – tanítók, tanárok, bizonyos szaktanárok – szintén viszonylag egységes kereteken belüli sajátos ethosza mentén érzékelhetőek, jóllehet nem jelentős különbségek (Nagy M., 1997).

A pedagógus-ellátottság az egyes iskolafokok fajlagos tanár-diák arányainak térségi különbségeit illetően az egyes iskolafokok fajlagos mutatói során már vizsgáltam. A pedagógus-ellátás kérdése itt más szempontból kerül előtérbe. A korcsoportos népességhez viszonyított általános- és középiskolai pedagóguslétszámok területi eltéréseit mint az oktatás mennyiségi és esetleges minőségi potenciáljainak (az oktatási expanzió, vagy eltérő tanulói fejlesztési igények szempontjából mutatott) különbségeit veszem tekintetbe.

##### 4.7.1 Képesítés nélküli pedagógusok az általános iskolában

A *képesítés nélkül* dolgozó pedagógusok viszonylag magas aránya Magyarországon több évtizedeken keresztül jellemző volt, a tanulói demográfiai hullámváltozás két, az ötvenes és a hetvenes évek közepe táján született nagy létszámú korosztálya következtében. A hetvenes évek második felétől a születésszám csökkent, újabb hullám a második „baby-boom” szülőképes korba való kerülése után sem következett be, s ez a pedagóguskapacitások relatív megnövekedését okozta. A képzettség nélküliek fokozatosan kiszorultak a pályáról, a megmaradók pedagógiai képzettséget szereztek, s a 90-es évtizedben országosan már túlkínálat is mutatkozott a megfelelően képzett tanerőből, kivéve néhány speciális, bár fontos területet, mint az idegen nyelvek és az informatika, valamint a Nat bevezetésével igényelt egyes műveltségi területek integrált vagy éppen speciális kompetenciáit igénylő elemeinek tanítása.

Az ezredfordulóra az általános iskolákban főállásban foglalkoztatottak között az iskolafokoknak megfelelő tanítói és tanári, főiskolai vagy annál magasabb szintű pedagógiai végzettségű képesítéssel nem rendelkezők aránya országosan a főállású általános iskolai pedagógusoknak csupán 1,2%-a, tehát elenyésző, de a jelenség még nem tűnt el a magyar iskolarendszerekből. A képesítettség átlagosan a Nyugat-Dunántúlon a legjobb (a pedagógusok 0,7%-a képesítés nélküli), s az itt található megyék közül legmagasabb megyei átlagos képesítés nélküli arány – Győr-Moson-Sopron megyében – is az országos átlag alatti (0,9%).

<sup>230</sup> A közalkalmazotti bérrendszer meghatározott kategóriákhoz rögzített minimum bérszintet ír elő. Bár ettől „fölfelé” el lehet térni, az önkormányzatok többségének szűkek a lehetőségei a bérdifferentiálásra.

<sup>231</sup> Például az óraszámok, tanulói csoport-normák meghatározásánál.

<sup>232</sup> Az idézőjel arra utal, hogy a tanulmány még nem a későbbi tervezési-statisztikai régióhatárolást alkalmazza.



A többi régió átlagtól való eltéréseit egy-egy megye „okozza”: Észak-Magyarországon két kedvező képesítési helyzetű megye mellett Nógrád (3,3%), Dél-Alföldön Békés (2%), Közép-Dunántúlon Fejér (2,2%) Közép-Magyarországon pedig Pest megye iskoláiban dolgozik valamivel magasabb átlagos arányban nem képesített pedagógus (1,9%).<sup>233</sup> Ez a tényező, nagyságrendje miatt nem okoz érzékelhető eltérést a térségi oktatási rendszerek között.

#### 4.7.2 A pedagógusok nem és kor szerinti összetétele

Az oktatás térségi feltételeit befolyásolhatják a pedagógusok *nemi összetételéből* és *kormegoszlásából* adódó különbségek. Ez eltérő a különböző oktatási vertikumokon. Az általános iskolában a pedagógusok döntő többsége nő. Ez ugyan sem a tanulók szocializációja, sem a pálya vonzása, s ezért végül az itt működők szakmai minősége szempontjából sem kifejezetten tekinthető előnyösnek, de stabil, a fizetési viszonyok és munkakörülmények együttesében sok évtizede kialakult helyzetről beszélhetünk, ahol területi szinten sincsenek jelentős különbségek. A szűk spektrum két szélén Budapest (ahol a nők az iskolák pedagógusainak átlagosan 87,1%-át teszik ki), valamint Nógrád (a nők aránya 82,2%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (83,7%) található. A fővárosban a többi térséghez képest magasabb a nők átlagos foglalkoztatottsága. Másfelől itt nagyobb a munkaerőpiacnak a pedagógusvégzettségük számára lehetőségeket nyújtó elszívó hatása, amelyből inkább a férfiak részesednek. A gazdasági pangás térségeiben – s közöttük az idézett kettőben – az általános iskolai pedagóguspálya inkább versenyterep a férfiak számára.<sup>234</sup>

A középiskolák tantestületeiben az általános iskoláknál több, átlagosan több mint minden harmadik pedagógus férfi. A férfi tanárok a nyugat-dunántúli régióban, különösen Győr-Moson-Sopron és Vas megyében felülreprezentáltak. E megyékben a középiskolai szektor szűkebb, az oktatási expanzió mértéke kisebb, a – magasabb presztízsű – középiskolai tanárok számára kevesebb versenyképes álláshely van. Győr-Moson-Sopron megyében az egyházi középiskolák nagyobb súlya is indokolhatja a férfi tanárok magasabb arányát.<sup>235</sup>

A pedagógusok *kormegoszlásának* területi jellemzőiről a korábban idézett, OKI KK 1996/97-es vizsgálatból rendelkezem adatokkal.<sup>236</sup> A pedagógusok kormegoszlásának két csoportját, a fiatalabb, 30 éven aluli és a középgenerációnál is idősebb, ötven év feletti pedagógusok átlagos arányait tekintem át.<sup>237</sup> Országosan a középkorúak derékhada a tantestületek átlag kétharmadát teszi ki, a többiek közül a fiatalok vannak kevesebben (arányuk 14,9%). Ehhez a megoszláshoz képest régió-szinten Dél-Alföldön magasabb mind a 30 éven aluli fiatalok, mind az 50 éven felüliek átlagos aránya. Itt tehát a derékhad kisebb, s amennyire előnyös a már nem kezdő, de még fiatal pedagógus-arány, annyira kevésbé az a munkában már megfáradt réteg. A régióból Csongrád megye „lóg ki” azzal, hogy igen kevés fiatal tanárnak jut hely a megye iskoláiban (átlagos arányuk 7,5%). Közép- és Dél-Dunántúlon is az átlagos mértékhez képest alacsony a fiatalok bevonásának mértéke (10,3 és 12,5%), ezen belül is különösen Fejér és Baranya megyében (5,7%, illetve 8,3% 30 éven aluli), de itt az idős pedagógusok aránya sem magas; az oktatás döntően a középgenerációra hárul. Közép-Magyarországon – mind a fővárosban, mind Pest megyében – a pálya szintén kevésbé nyitott a fiatalok előtt, mint országosan, ha ennek mértéke nem is jelentős. Abban a négy régióban, ahol a lakosság öregedési indexe alacsony, ott ez érzékelhető a tanárok átlagos

<sup>233</sup> Lásd Függelék 41. Táblázat

<sup>234</sup> Ennek alapján akár nagyobb különbségek is lehetnének; hogy nem így van, abban a két nem átlagos iskolázottságának a nők javára billenő különbségei játszanak szerepet. (Ebben az is megmutatkozik, hogy a korábbi évtizedek középfokú továbbtanulásában a lányok nagyobb arányban mentek gimnáziumba, míg a szakképzés felé inkább aspiráló fiúk megoszlottak a szakközépiskola és a szakmunkásképző között. Ez a megszerzett végzettségek sorában a pedagógus munkaerő-kínálat jellegére is hatást gyakorolhatott).

<sup>235</sup> Lásd Függelék 41. Táblázat.

<sup>236</sup> E vizsgálat, amely amellet, hogy mintavételes, önkéntes válaszadáson alapuló kérdőíves vizsgálat volt, régebben is történt, mint a KSH felmérése. Máshol el nem érhető területi információt nyújt viszont a pedagógusok kormegoszlásának különbségeiről.

<sup>237</sup> Lásd a Függelék 42. Táblázat megfelelő oszlopait.



életkorában is; mindenütt kevesebb az idős pedagógus. Azon régiók közül, ahol a népesség öregedési indexe 90 fölött van, Közép-Magyarországon és Dél-Alföldön több az idősebb tanárok átlagos aránya is, míg Közép-Dunántúlon kevesebb.

#### 4.7.3 Pedagóguslétszám és „-sűrűség”

Az alacsony egy pedagógusra jutó tanulólétszámot a magyar közoktatás hatékonyságvesztései egyik jelentős forrásának tekintik. Országos szinten és nemzetközi összehasonlításban ez igaz, a mutató azonban az „ott és akkor” oktatásba járók és az önkéntes és „kényszer-migráló” tanulókhöz viszonyít. Mind a potenciális beiskolázottság növekedése, mind a migráció tendenciáinak változása esetén a térségben rendelkezésre álló pedagógus létszám potenciális erőforrásnak tekinthető; természetesen csak akkor, ha ennek minőségi csere-, illetve szükséges átképzési szükségleteit is figyelembe vesszük. Ebből a szempontból érdemes vizsgálni a pedagógusállomány nagyságát a térségekben élő korcsoportos népességhez viszonyítva is.

Az egyes térségekben rendelkezésre álló általános iskolai pedagógusállomány, a pedagógus-sűrűség területi különbségeinek becslésére az ezer, 5-14 éves, korcsoportos népességre jutó pedagógusszámot használva, a fajlagos mutatóknál nagyobb eltérések figyelhetők meg a régiók, s még inkább a megyék között.<sup>238</sup> Regionális szinten Közép-Magyarországon és Nyugat-, valamint Dél-Dunántúlon jelentősen magasabb a korosztály oktatására rendelkezésre álló pedagógusok aránya az átlaghoz képest, míg Észak-Alföldön, ahol ezer gyerekre alig 68 tanár jut, jóval kevesebb. Az ún. „központi” régióban ebben a tényezőben is megmutatkozik a centrum és közvetlen agglomerációja komplementer hatása: a fővárosban csaknem 9 általános iskolai pedagógus és gyógypedagógus jut minden száz 5-14 éves gyerekre, Pest megyében alig több mint hat. A tanulói migráció mellett valószínű, hogy a Pest megyében lakó pedagógus végzettségűek egy része is a főváros pedagógus-állományát gyarapítja. A megyék szintjén ezen kívül Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Fejér és Komárom-Esztergom, megyében kevesebb a korcsoportos népességhez viszonyított általános iskolai pedagógus. A pedagógus-„sűrűség” a fővároson kívül Baranya, Somogy, Vas és Zala megyében magas; Budapesten kívül csupa olyan helyen, ahol nagy a kis, 100 gyereknél kevesebbel működő iskolák aránya.

Az oktatás hatékonyságának szokásos értelmezése nem veszi tekintetbe a pedagógus-igény során a költséghatékonyság-vesztéseket okozó kistélepi kisiskolák, illetve ezek pedagógusainak potenciális társadalom-formáló szerepét. Budapest nélkül vizsgálva a kis iskolák nagyságrendjének növekedésével nő szignifikáns módon a pedagóguslétszám a korcsoportos népességhez képest: ahol a kis iskolák aránya kicsi, ott átlaguk ezer gyerekre 69,1, ahol közepes, 75,5, s ahol magas, 77,7.<sup>239</sup>

Az általános iskolák szintjén a pedagógus-sűrűség a megyék urbanizáltsága és gazdasági fejlettsége szerint is jelentősen eltér. A legnagyobb az eltérés a legurbanizáltabb, illetve gazdaságilag legfejlettebb és a többi megyecsoporthoz és a többi között; egyébként a gazdasági teljesítőképesség csökkenésével egyre kevesebb az ezer 5-14 évesre jutó általános iskolai tanár (az F próba szignifikanciája 0,05). A legkevésbé urbanizált megyékben ugyanakkor egy picit magasabb a pedagógusszám, mint az előzőben, ami e térségek kis iskolaméretéből adódó természetes sajátosság.<sup>240</sup>

A középfokon a nagyobb korcsoportos népességre jutó létszámot elsősorban ott tartom indokolhatónak, ahol nagyobb fokú volt a kilencvenes évek középiskolai expanziója. Itt ugyanis olyan új társadalmi rétegek középiskolába való bekerülésével kell a térségben dolgozóknak megküzdeniük, amely a hozott kulturális tőke deficitje, s az általános iskolák adaptációképességének ezen időszakon belüli hiánya miatt erre az iskolafokra hárul. Az egyénre szabott hátránykompenzálás, motiválás, egyéni fejlesztés az átlagosnál magasabb

<sup>238</sup> Lásd a Függelék 43. Táblázat.

<sup>239</sup> F érték: 8; szignifikancia: 0,004. OM 2001a és KSH 2001a alapján saját számítás.

<sup>240</sup> Lásd Függelék 44. Táblázat.



fajlagos tanár/diák arány révén inkább kezelhető lehet, illetve a pedagógus létszámbőség e rétegek középiskolába való bekerüléséhez nyújthat emberi erőforrást.

A következő táblázat mutatja, hogy a középiskolai pedagógus-sűrűség átlagértéke a középiskolai expanzió mértékére utaló adat, a nappali tagozatos középiskolázásban részt vevők 14–18 éves megyei lakosra jutó nagyságrendje szerint monoton növekszik, s az eltérések erősen szignifikánsak. A szakképző és szakiskolai tanárokat is figyelembe véve hasonló a különbségek alakulása.

## 5. Táblázat

*Az ezer fő korcsoportos népességhez viszonyított középiskolai, valamint összes középfokú pedagóguslétszám átlagértékei a középiskolai expanzió foka szerint*

A középiskolai expanzió foka	Ezer 14-18 évesre jutó középiskolai tanár		Ezer 14-18 évesre jutó összes középfokú tanár	
	Országosan	Budapest nélkül	Országosan	Budapest nélkül
Átlag alatt (–49,9%)*	36,9	36,9	50,1	50,1
Átlagos (50–58%)	43,6	43,6	59,3	59,3
Átlag felett (58,1%–)	54,8	50,7	69,2	65,4
F	5,5	10,6	6,0	10,3
Szign. Szint	0,015	0,001	0,01	0,001

Forrás: KSH 2001 és OM 2001b alapján saját számítás.

\* A kategóriákat a Budapest nélküli átlag alapján képeztem.

A pedagógus-sűrűséget az általános iskolai és a középiskolás korosztály rendelkezésére álló potenciális pedagógus-létszámok alapján együttesen vizsgálva szintén ilyen összefüggés mutatkozik.<sup>241</sup> Így – az általános iskolához hasonlóan – ez a létszámtöbblet inkább potenciális erőforrásnak, mint fölöslegnek tekinthető. Mint már hangsúlyoztam, ennek hasznosíthatósága függ a pedagógus szakma ezen igényeknek megfelelő fejlesztésétől, ami viszont az egész ország előtt álló kihívás.

A középiskolai vertikumon tanítók létszámadatait a 14–18 éves középiskolás korosztályhoz viszonyítva a megyék urbanizáltsága és gazdasági fejlettsége szerint is az látható, hogy nominális fölösleg csak a legfejlettebb régiókban van, míg az egyre alacsonyabb urbanizáltság és a gazdasági fejlettség mentén a korcsoportokhoz képest egyre kevesebb tanár áll rendelkezésre. Ez egyrészt növelheti a kényszer-migrációt, másfelől kevésbé segíti a hátrányosabb társadalmi rétegek egyénre szabott fejlesztésének lehetőségét.<sup>242</sup>

A középiskolai pedagógusoknak a 14–18 éves korosztályhoz viszonyított számát a középfokú intézményekbe naponta bejárók arányainak nagyságrendjei szerint vizsgálva lényegében hasonló eredményre jutunk. Minél magasabb a bejáró középiskolások aránya, annál kevesebb a rendelkezésre álló pedagógus. Ilyen körülmények között a pedagógusmunka több feladattal jár, s ezért itt a bontott csoportos tanítás vagy az egyéni foglalkoztatás szükségessége nagyobb lehet, s ennek pedagógus-többlet-igénye is legitimnek mondható. Az érettségihez nem vezető szakiskolákban nem ilyen drámai a kép, bár a legtöbb bejáróval bíró megyékben itt is kevesebb a rendelkezésre álló tanár, mint egy szinttel „följebb”.<sup>243</sup>

Az általános iskolai, a középiskolai és a teljes középfokú vertikumon együtt a megyékre általában vagy a pedagógus-sűrűség, vagy annak hiánya jellemző.<sup>244</sup> Az 5–14 évesekhez viszonyított általános iskolai, a 14–18 évesekhez viszonyított középiskolai, illetve a középfokú képzés összes pedagógus létszámot egy főkomponensbe sűrítve, annak standard szórójait vizsgálva látható, hogy míg Dél-Alföldön Csongrád és Bács-Kiskun megye között (a főváros és Pest megye helyzetéhez hasonló) komplementer jellegű ellátottság van, az észak-

<sup>241</sup> Az átlag alatti expanziójú megyékben a két vertikumon a pedagógus-sűrűség főkomponensének átlagértéke a standard 0-hoz képest –0,9, az átlagnál 0 alatti (–0,2), csak a magasabb expanziójú megyékben 0,6 (F: 4,7; szign.: 0,02).

<sup>242</sup> Lásd Függelék 45. Táblázat.

<sup>243</sup> Lásd Függelék 46. Táblázat.

<sup>244</sup> KMO: 0,7, szign. 0,000, kommunalitás megfelelő, saját érték 0,86.



alföldi és a közép-dunántúli régió minden megyéjében pedagógus-hiányról lehet beszélni. Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megye pedagógus létszáma a közvetlen térségében lakó iskoláskorúakhoz képest is kissé az átlag alatt marad, Szabolcs-Szatmár-Beregben pedig nagyon hiányzik a pedagóguslétszám mint az oktatás kiterjesztéséhez igénybe vehető humán potenciál. Észak-Magyarországon csak Heves pedagógus-sűrűsége van az átlag felett. S Nyugat- és Dél-Dunántúl megyéiben mindenütt az átlagosnál valamivel, a pécsi iskolacentrumot magában foglaló Baranyában és az e szempontból feltörekvő Győr-Moson-Sopronban jóval több a rendelkezésre álló tanár.

E jelentős munkavállalói csoport tágabb foglalkoztatottsági kontextusú jellemzőit vizsgálva, a magyar pedagógusok a közszolgáltatásban alkalmazottak csaknem kétharmadát teszik ki.<sup>245</sup> A foglalkoztatottnak egy nemzetközi adatszolgáltatás szerint 4,9%-át adják; jóval nagyobb hányadát, mint az adatszolgáltató országok 3,5%-os átlaga (Education at a Glance, 2001). A különbség egy része azonban a számbavételi mód eltéréseiből ered: a magyar adatokban a nem tanórai (napközis) tanárok és az iskolavezetők is szerepelnek, akik az adatszolgáltató országok többségében nem. Másfelől a magyar pedagógusok ellátnak olyan feladatokat is, amelyeket a fejlett országokban nem tanárok (oktatástechnikus, egyéb segítők) végeznek, sőt az is megkockáztatható, hogy az iskolai „élőmunka” itt nagyobb mértékben helyettesíti a hiányzó korszerű felszereltséget. Mindezt a különbség nem tűnik jelentősnek.

A pedagógusok oktatásügyi közszolgáltatásban állókhoz viszonyított arányainak jelentős megyei különbségeiben főképpen a nagy felsőoktatási centrumok nagyobb munkaerőt foglalkoztató hatása jelenik meg (emiat alacsonyabb a közoktatásban dolgozó pedagógusok aránya a fővárosban, Csongrád, Baranya és Hajdú-Bihar megyében).<sup>246</sup> Noha e tekintetben felvethető, hogy nem jelenik meg a nem állami és nem egyházi oktatás – nagyrészt nem alkalmazotti – munkaerejének hatása, amely elvileg a jelentős alapítványi iskolafenntartókkal rendelkező térségekben lefelé torzíthatja e mutatót, e – főleg vállalkozóként, alapítványi támogatottként dolgozó – kör csak a fővárosban jelent, itt is alig érzékelhető változást az oktatásban dolgozók aránya szempontjából, a többi megyében nem.

#### 4.7.4 Az iskolavezetők jellemzői és jövőképe

Az iskolaigazgatókról bemutatásra kerülő területi jellemzők az iskolai önállóság körülményei között igen fontos intézményi menedzsment megismeréséhez adnak csekély adalékot.<sup>247</sup>

A pedagógusok mellett az iskolák igazgatója az intézmény kitüntetetten fontos szereplője. Az igazgatók Magyarországon már a rendszerváltást megelőző időszakban sem a felsőbb politikai irányítás megbízottjaként működtek. Az 1985-ös törvény bevezette az igazgatói pályázás intézményét és a tantestület 1992-ig<sup>248</sup> vétőjogot gyakorolhatott a kinevezésben. 1990 után, amikor az iskolák az önkormányzatok tulajdonába kerültek, s autonómiájukat számos jogszabály kiszélesítette, az igazgatói szerepkör és felelősség is tovább nőtt.

Az igazgatók és a pedagógusok között országosan a legszembetűnőbb megkülönböztető jegy a nemi arányok különbsége. Szimptomatikus, hogy a nők magas előfordulása mellett a női vezetők mindenütt jóval alacsonyabb arányban képviseltetik magukat; olyannyira, hogy az általános iskolákban csak a főállású pedagógusok átlag 6%-át teszik ki.<sup>249</sup> A legel-nőiesedettebb tantestületekben azonban nagyobb az esélye annak, hogy nő lesz az igazgató is. Nógrád megye mellett, ahol – magasabb pedagógus-kollektívában mutatott képviseleti arányukhoz hasonlóan – az általános iskolákban az igazgatók és -helyettesek átlagosnál nagyobb része nő, a Közép-Dunántúlon mindhárom megyében több arányaiban a női vezető.

<sup>245</sup> a KSH 2001a alapján saját számítás.

<sup>246</sup> Lásd Függelék 43. Táblázat.

<sup>247</sup> Ennek néhány kvalitatív eleme a közoktatás területi rendszerének innovációs potenciálja során még kitérek.

<sup>248</sup> Ezt egy Alkotmánybírósági döntés vonta vissza.

<sup>249</sup> Lásd Függelék 41. és 42. Táblázat.



Az OKI KK korábban idézett tanárvizsgálatával párhuzamosan 1996/97-ben 1200, a hazai település-, iskolaszervezetet és iskolafenntartói megoszlást reprezentáló iskolában dolgozó iskolaigazgatóval kérdőíves vizsgálat folyt, többek között a menedzsment kérdéseiről. E téma indoka az volt, hogy feltárjuk az iskolai önállóság következtében kulcsfontosságú e szakmai csoport jellemzőit.<sup>250</sup> A jelen elemzésben az igazgatók korcsoportos jellemzőinek, valamint jövőképüknek a területi különbségeit tekintem át.<sup>251</sup>

Az iskolavezetők valamennyi iskolafokon általában pályájuk delén túl járó pedagógusok; átlagéletkoruk 47,3 év, kis szórással; az általános iskolák igazgatói valamivel fiatalabbak, mint a középiskolákéi. A rendszerváltás kezdeti időszakában végzett korábbi vizsgálathoz képest az évtized második felére csökkent a fiatal igazgatók aránya, az újonnan kinevezett igazgatók között azonban már előretörték a fiatalabbak (Balázs, 1998).<sup>252</sup> Két korcsoport (a 35 éven aluli és az 50 évesnél idősebb igazgatók) megoszlásának megyei és regionális szintű átlagai arra utalnak, hogy az oktatásügyi menedzsmentben a reálszférától igen eltérő tendenciák érvényesülnek. A tanárokhöz képest az iskolaigazgatói szakma még zártabb a fiatalok számára (az 5 évvel magasabb korcsoport-határ ellenére az iskolaigazgatók kevesebb, mint három százaléka fiatalabb 35 évesnél), míg az 50 évesek és ennél idősebbek, pályájuk csúcán már túllevő igazgatók dolgoznak az iskolák több, mint kétharmadában. Közép- és Nyugat-Dunántúlon sehol nincs fiatal, valamennyi megyében magas viszont az ötvenes vagy annál idősebb igazgatók aránya (Vas megyében az igazgatók 92,1%-a legalább 50 éves). Nincs 35 évesnél fiatalabb igazgató Tolna, Heves és Nógrád megyében sem; közülük az utóbbi kormegoszlásában az idősök átlagos aránya domináns. Itt is érzékelhető – bár nem markánsan – a népesség korösszetételének hatása. Főleg Pest megyében megjelentek a fiatalabb iskolavezetők is, kiváltva az idősebbeket.<sup>253</sup>

Az iskolák széleskörű önállóságának keretei között, a dinamikusan változó társadalmi környezetben az igazgató saját *jövőképe* és az iskolák jövője összefügg. Az iskolavezetők jövőképe ugyanakkor tükrözi is annak, hogy a térség közoktatásában e meghatározó szakmai réteg milyen perspektívát jelöl ki önmaga számára; ezen belül is elsősorban azt, hogy milyen mértékben képzei el a közoktatásban a jövőjét vagy akarja elhagyni az ágazatot.<sup>254</sup> Az 1996/97-ben végzett kutatás ugyan a disszertáció időhorizontjánál korábbi időszakról ad képet, ez azonban nem okoz komoly problémát, mert ezek a szándékok a rendszerváltás első hét éve után már stabilizálódott helyzet jellemzőinek tekinthetők.

Az oktatás immobilitásával kapcsolatban elmondottak az iskolaigazgatókra is vonatkoznak. A megkérdezett igazgatók csaknem háromnegyede az oktatásügyben képzei el a jövőjét, s akik nem, azok döntően nyugdíjba készülnek. A legtöbben az átlagosan idősebb nyugat-dunántúliak közül (az átlagos együtödhöz képest 28,4%), valamint Észak-Magyarországról (24,2%), a legkevesebben Dél-Dunántúlról (14,7%). Az oktatásügyön kívül a jövőjüket elképzelő nem nyugdíjba menők csak az összes igazgató 6,1%-át teszik ki. Mindkét választásban az igazgatók kormegoszlásának van jelentős szerepe, azonban a fiatalabbaknak is az oktatásügyön belül való további működés a fő választása. A kor annyiban játszik szerepet, hogy az 50–59 évesek között kevésbé tételezik magukat a jövőben vezetőként, mint a két fiatalabb korcsoport, akik inkább kívánnak igazgatók maradni. A várakozásnak megfelelően az oktatásból eltávozni kívánók nagy részét a legfiatalabb korcsoportba tartozók teszik ki. E mobilitási szándék az ilyen korú igazgatók ötödét jellemzi.

<sup>250</sup> A kutatás témavezetője Balázs Éva és Szabó Ildikó.

<sup>251</sup> Az iskolavezetés generációváltásáról lásd Andor–Liskó, 1991, Balázs, 1998b; 2003.

<sup>252</sup> Kiderült a kutatásból, hogy az új igazgatók között jóval kevesebb a vezetői „előélettel” rendelkezők aránya. Említésre érdemes, hogy a vezetésbe frissen bekerültek számára a menedzsment érdeklődésnél erősebbnek tűnt a pedagógiai vezetés szakmai kérdéseivel való foglalkozás; ez azonban az időszak aktuális feladatai miatt – ekkor zajlott a Nat bevezetése, a helyi pedagógia programok készítése – nem generációs specifikum (Balázs, 1998b).

<sup>253</sup> Lásd Függelék 42. Táblázat.

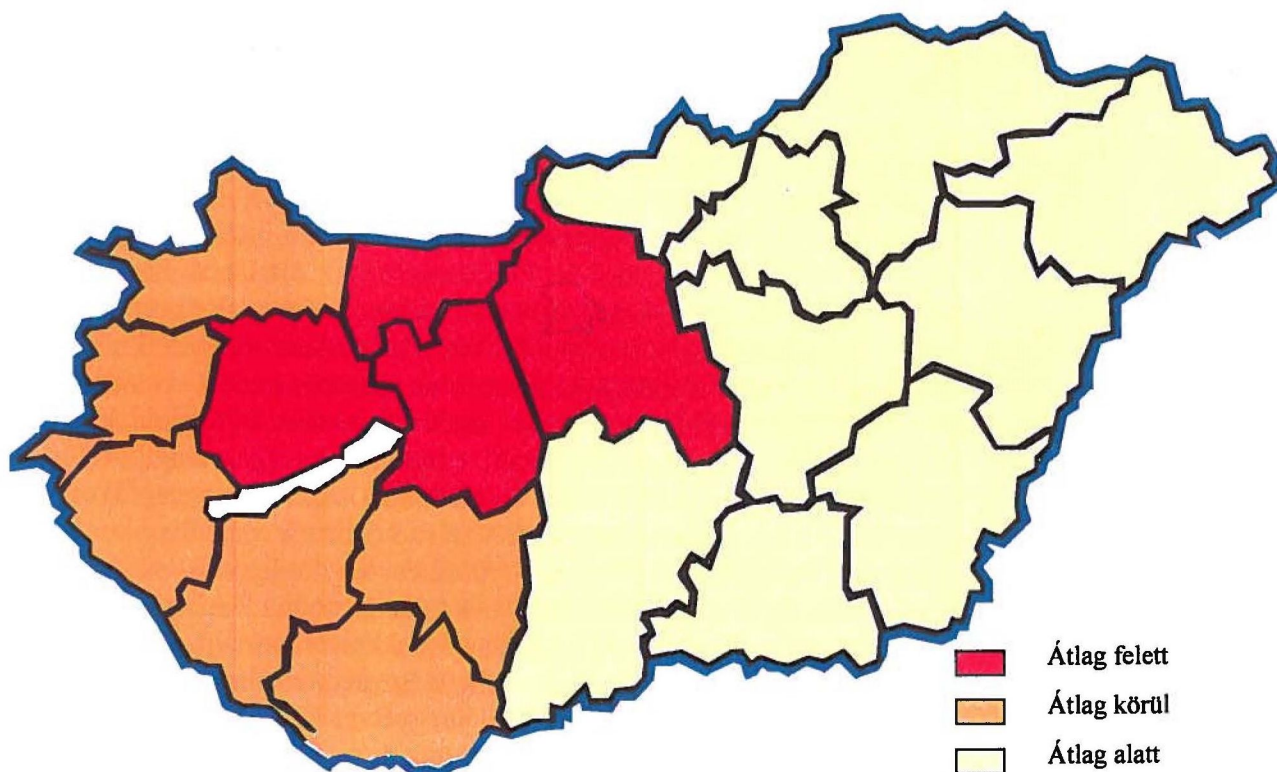
<sup>254</sup> Nyilvánvaló, hogy e választás nem teljesen autonóm, hiszen az egyes térségekben eltérő alternatív lehetőségek állhatnak rendelkezésre az oktatásban dolgozók számára. A lehetőségek és kényszerek eredője azonban sokat mondhat el a közoktatás és a gazdaság, illetve a társadalom kapcsolatáról.



A 6.Térképről látható, hogy az oktatásügyből való kilépés szándéka két régióban magasabb jóval, mint az átlagos: a közép-dunántúli és a közép-magyarországi régióban.<sup>255</sup> Az előbbi régió élénkülő, az utóbbi legprosperálóbb gazdasága tehát ennek az ágazatnak a szakemberei számára is vonzást jelent. Az is figyelmet érdemel, hogy itt, az ország centrum-térségében a legmagasabb a jövőben nem oktatással foglalkozni kívánók közül az önálló vállalkozásban tovább működők aránya is. Érdekes viszont, hogy bár a pályaelhagyás a Nyugat-Dunántúlon is kissé az országos átlag felett található, de itt a vállalkozás irányába alig vezet út.<sup>256</sup> Az immobilitás az igazgatók között a dél- és észak-alföldi, valamint az észak-magyarországi régióban a legnagyobb: a nem nyugdíjba készülők közül nem oktatással foglalkozni kívánók aránya összesen csak 3,5, illetve 3,7%, s önálló tevékenységgel, vállalkozással elenyésző mértékben látják jövőjüket. Itt nincsenek sem vállalkozási, sem nagy számban konkurens diplomás – különösen a közalkalmazotti bérezés szerény előnyeivel vetekedő – álláslehetőségek, az ingázás anyagi háttér-feltételei nem adóttak, s az elköltözés perspektívája hiányzik. Ezt megerősíteni látszik, hogy az oktatáson kívül a jövőjüket elképzelő iskolavezetők aránya a legkevesbé fejlett, illetve a legalacsonyabb jóléti szintű régiókban jóval alacsonyabb, mint a másik kettőben. Tendenciaszerűen pedig a gazdaság fejlettsége mentén egyre kevésbé gondolkodnak vállalkozásban.

#### 6. Térkép

*Az oktatást elhagyni szándékozó iskolaigazgatók aránya régióként*



Forrás: Igazgatóvizsgálat, OKI KK, 1996/97 adatbázis alapján saját számítás.

#### 4.8 A közoktatási feladatok ellátásának és feltételeinek területi tagoltsága

A fent megismert jellemzők területi tagolódását a fejezet bevezetőjében vázolt elemzési dimenziók szerint foglalom össze, illetve egészítem ki egy, eddig még nem tárgyalt elemzési szemponttal, a migrációval. Arra keresem a választ, hogy a közoktatás területi rendszerének adottságai, körülményei mellett mi jellemzi a vállalt feladatokat: kiegyensúlyozott-e az

<sup>255</sup> Lásd még Függelék 47. Táblázat.

<sup>256</sup> Ennek lehetséges okairól csak elképzeléseim vannak. Az oktatás magasabb presztízsének nyugati interkulturális hatása éppúgy tételezhető, mint a versenyszféra jobb ismeretében az ettől való nagyobb idegenkedés.



immanens oktatási és a társadalmi feladatok ellátása, vagy ha nem az, akkor melyik dominál. Mindkét esetben a feladatvállalás eltérő teljesítményhez vezethet; hogy milyenhez, arról a következő fejezetben lesz szó. Deduktív módon arra is kísérletet teszek, hogy – az adatok által adott lehetőségeken belül – támpontokat szerezzek arra nézve, hogy e tényezők, a közoktatás területi rendszerének adottságai és vállalt feladatai a térség előnyeit erősítik-e vagy gyengítik; a társadalmi-gazdasági lemaradás esetében annak fokozódásához, netán polarizálódásához járulhatnak hozzá, vagy inkább kiegyenlítő tendenciák irányában hatnak.

#### *4.8.1 A közoktatás fajlagos mutatóinak és működési feltételeinek megyei tagoltsága*

Az oktatási rendszer differenciáltsága az állami felelősségvállalás miatt az ellátás vonatkozásában vélelmezhető a legkisebbnek, ugyanakkor nyilvánvalóan nem várható, hogy egyenletes. Az egyes vertikális szintek ellátási mutatóinak együttes elemzése azon a feltételezésen alapul, hogy egy-egy térségen belül a különböző iskolafokokon és típusokban többé-kevésbé egységes ellátottsági szintben jelenik meg és hat; legalábbis megközelítésemet, a térségek közoktatás humán erőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulását tekintve.

Az ellátottság és az alap-feltételek korábbiakban bemutatott, nagyobb megyei különbségekkel jellemezhető mutatóit együtt vizsgálva<sup>257</sup> és három ellátottsági szintet tételezve, ordinális skálán értelmezhető, jól interpretálható és földrajzilag is nagyrészt egybefüggő csoportokat kapunk eredményül.<sup>258</sup> Az első csoportba két, földrajzilag összefüggő agglomerációnak tekinthető térség, a főváros és Pest megye, valamint Komárom-Esztergom, illetve a dél-alföldi régió két megyéje és Hajdú-Bihar – az Alföld két nagyvárosa, egyetemi központja által közrefogott térség – tartozik. Itt magas az óvodai és még inkább az általános iskolai fajlagosokból képzett főkomponensek középponti értéke: nagyobb intézmény-méretet és relatíve kedvezőtlenebb tanár-diák arányt és nagyobb osztály-, illetve csoportlétszámokat jelent. A speciális oktatás alacsony értéke viszont igen kedvező az egyéni fejlesztés lehetősége szempontjából, és jók az iskolák infrastrukturális és eszköz-feltételei. A középiskolában itt a legalacsonyabb az egy pedagógusra jutó tanulószám, ami hatékonysági veszteségek forrása lehet. A második klasztert az óvodában és az általános iskolában a zsúfoltság hiánya jellemzi, kisebb intézményekkel, kedvező pedagógus-gyerek arányokkal. A speciális oktatásban ez alig érvényesül, de a középponti érték a standard átlagnál kissé még jobb. A középiskolai ellátás a 12,3 tanuló/pedagógus mutató alapján szintén közepes helyzetű a három megyecsoport között. Igen rosszak viszont az általános iskolák feltételei. A térség Fejér és Komárom megyét kivéve az egész Dunántúlt magában foglalja, amelyhez még Nógrád tartozik. A harmadik klaszterben az óvodai és általános iskolai fajlagos főkomponensek alapján közepes az ellátottsági helyzet, átlagos feltételek között. A speciális oktatásban és a középfokon kedvezőtlen fajlagosok az egyéni fejlesztés lehetőségeinek szűkösségét mutatják, ez utóbbi a középiskolázás kiterjesztésének hiányára is utalhat. A csoport tagjai területileg sajátosan kapcsolódnak Fejér megyétől az ország északkeleti határáig.

Összevetve e tagoltságot a megyék gazdasági fejlettség mentén mutatkozó tagoltsá-gával, a legnagyobb inkongruencia Békés és Hajdú-Bihar megyében látszik, ahol igen fejletlen gazdasági környezetben igen jó feltételekkel működnek a nagyobb intézmények sajátosságait mutató, kiépült oktatási rendszerek. Békés abból a szempontból is kiemelésre érdemes, hogy bár a társadalom jóléti klasztereit tekintve is a legalsó kategóriában van, s ennek ellenére „áldoz” az oktatásra. Elég nagy a rés az oktatás jobb feltételei és ellátottsága, illetőleg a gazdasági környezet között Csongrád, Komárom és Pest megyében is. Az inkongruencia másik fajtája tapasztalható a fejlett gazdasági környezetben rossz ellátott-

<sup>257</sup> Az egyes vertikális szintek ellátottságának ismérveiből az óvoda, az általános iskola és a speciális oktatás fajlagos mutatóiból vertikumonként egy-egy főkomponenst hoztam létre, amelyek sűrítve tartalmazzák a rendelkezésre álló információkat, s mint standardizált változók hozzásegítenek a többváltozós elemzés eredményeinek könnyebb áttekintéséhez. A középiskolában az érzékelhető különbségeket mutató, egy pedagógusra jutó tanulószámot használok. Az általános iskolai feltételek szintén egy főkomponensbe sűrítve jelennek meg.

<sup>258</sup> Lásd Függelék 48. Táblázat és D Térkép.



sággal, kedvezőtlen feltételek között működő, kis intézményekkel, s erre utaló kedvező fajlagos mutatókkal rendelkező Győr és Vas megyei közoktatási rendszer, valamint az átlagos körülményeket nyújtó, de az előzőnél „zsúfoltabb” Fejér megyei közoktatás esetében.

#### 4.8.2 A migráció jellemzői

Ez a jelenség a közoktatási rendszerben elsősorban a középfokú szinten érzékelhető, de ez ki, illetve visszahat a térségek közoktatási ellátásának egészére. S bár a magyar társadalomban általában alacsony a népesség migrációja, a középfokú iskolázásban ez a korosztályos népesség jelentékeny hányadát érinti. A térségek humán erőforrása szempontjából a közoktatási migráció negatív spillover hatásait kevésbé veszik számba, mint a befejezett iskolázás után a magasabban képzett, főként fiatal munkaerő elvándorlásakor. A középiskolával nem rendelkező kistépülések oktatási befektetések közvetlen hozamát azonban mindenképp elvesztik. Azt, hogy az érettségi, s még inkább az az után egyre inkább elérhető felsőfokú végzettség révén megnövekedett emberi erőforrás-potenciál a térségben marad-e, nagyrészt a közoktatás területi rendszerén kívüli okok eredményezik.

A migráció mind a változó helyzetbe kerülők, mind a befogadók számára feszültséggel terhes folyamat, amely különösen a gyorsan változó népességű térségekben okoz problémákat, amelyek kezelése nagyrészt az iskolákra hárul (Forray R.–Kozma, 1992: 38-39. o.). A középiskolák nagyobb koncentrációja a településszerkezet és a korábbi, valamint a jelenlegi regionális fejlesztés és (explicit vagy implicit) oktatáspolitikai eredőjeként alakult ki. A középiskolázásra vonatkozó társadalmi döntésekben fontos szempont a helyben maradás, a napi ingázás és a kollégium közötti választás. A családok egy részének már a korábbi iskolafokon történő intézményválasztásaiban szerepet játszik elehetőségek számba vétele.

A középfokú oktatás területi jellegű ellátási funkciójából, a hálózat térségi kialakultságából, valamint a tanulók nagyobb életkorából együttesen következik, hogy ezen az iskolafokon jóval nagyobb a vidékről naponta *bejáró* és a *kollégiumi* ellátást igénybe vevő tanulók aránya, mint az alapiskolázásban. Országosan a bejárók aránya több mint a középiskolások harmada, a kollégistáké több mint 16%-a, azaz összesen a tanulók átlagosan több mint felét érinti! E két jellemzőt a középiskolai oktatás területi teljesítménye szempontjából fontosnak tekintem, több szempontból is. Mint említettem, az egy-egy középiskolába járó tanulók heterogén családi- és társadalmi háttere jelentősen kihat az iskolai munkára. Nyilvánvaló, hogy ahol ez inkább jellemző, az jobban meghatározza a középiskola oktató-nevelő munkájának kereteit és a pedagógiai munka tartalmát és konkrét lehetőségeit is. Így például a tanulók munkaterhelésében a hosszabb napi utazási időt, a rendelkezésükre álló kevesebb tanulási és rekreációs időt figyelembe kell venni a tanítás tervezése, segítése és számonkérése során egyaránt. A szülői háttér napi szintű nélkülözése a családi intimitás hiányát jelenti akkor is, ha a család a tanulásban nem tud vagy nem kíván segítséget nyújtani. A nagyobb arányú ingázással és kollégistákkal nagyobb a valószínűsége annak is, hogy a középiskola kimeneti funkciójában igen tág spektrumot kell egyidejűleg figyelembe venni, azaz jóval kisebb lehetőség kínálkozik az iskolán belüli specializációra, a képzés irányainak, fókuszának szűkítésére. Mindemiatt e két mutatót a középiskolára háruló társadalmi integrációs feladatok ellátása és a szűkebben vett oktatási tevékenység eredményessége szempontjából is fontosnak tartom.

Országosan a középiskolások több mint harmada (34,2%-a) *bejáró* tanuló.<sup>259</sup> Igen nagy a szórás regionális szinten is, ahol a spektrum 27,4%-tól (Közép-Magyarország) 44,7%-ig (Közép-Dunántúl) terjed. Ez utóbbi régiót leszámítva, amelynek minden megyéjében igen magas a bejárók aránya, a régiók egyes megyéi között nagy különbségek vannak. Ez főképp az elérhetőség: az iskolahálózat sűrűségének és a közlekedési lehetőségeknek a függvényében alakul. A Pest megyei, valamint a nógrádi középiskolások több mint fele naponta utazik a középiskolába és haza. Dél-Dunántúlon a Tolna megyei középiskolások 40,7%-a utazik naponta. Dél-Alföldön a régiós 32,6%-os átlaghoz képest Csongrád megyében alacsonyabb, észak-Alföldön viszont Jász-Nagykun-Szolnokon magasabb az ingázók aránya. A *kollégisták*

<sup>259</sup> Lásd Függelék 49. Táblázat.



aránya átlagosan 16,7% a középiskolásokhoz képest. Közép-Magyarországon – ahol a napi bejárás a fő, illetve jellemző iskolába járási mód – igen csekély, átlagosan 5,3% a kollégisták aránya, a fővároson kívül Pest megyében is az. Közép-Dunántúlon is kevés a középiskolások között a kollégiumban lakó (12,7%), itt két megyében (Fejér és Komárom-Esztergom) a bejárás és a kollégium egyértelműen egymás komplementereként működik; az ingázást a középiskolák nagyobb napi elérhetősége teszi lehetővé, amely kisebb kollégiumi hálózatot is lehetővé tesz. Észak-Alföldön viszont a nagyobb távolságok, közlekedési nehézségek következtében nagyobb kollégiumi ellátási szint mellett kisebb a bejárás az országos átlaghoz képest. Dél-Dunántúlon Somogy megyében, a másik három régió belüli Békés és Heves megyében magasabb a kollégiumot igénybe vevő középiskolai diákok aránya.

Aszerint, hogy milyen mértékű e kétfajta migráció a középiskolások körében, a megyék számára eltérő feltételi rendszert jelent a pedagógiai feladatok ellátása: kollégistáknál a nevelés, család-pótlás, a szabadidős tevékenységek szervezése, valamint a kortárs csoportos szocializáció felügyelete, a bejáróknál a terhelési szint figyelembe vételével történő fejlesztés. E szempontból Heves és Veszprém közoktatási rendszerében mindkettő jelentős többlet-teher; a tanulók kétharmada vagy közel annyi vagy bejáró, vagy kollégista. A többi, a korábbiakban felsorolt megyében inkább vagy az egyik, vagy a másik oktatási többletfeladat jelentkezik.

A bejárás és a kollégiumi ellátás szintje szignifikáns módon különbözik a megyék urbanizáltsága és gazdasági fejlettsége szerint.<sup>260</sup> A kollégisták középiskolásokhoz viszonyított aránya mind az urbanizáltság, mind a gazdasági fejlettség legfelső megyei klasztereiben a legalacsonyabb. A magasabb értékek az urbanizáció középső szintjein jellemzők, s itt nem különböznek lényegesen, a legkevésbé urbanizált megyecsoportban pedig ezeknél jóval alacsonyabb, a legurbanizáltabb térségnél viszont nagyobb az érték. A gazdasági fejlettség szerint a különbségek egyáltalán nem lineárisak. Bár a legfejlettebb régióban a legalacsonyabb, a legkevésbé fejlett régióban a legmagasabb a kollégisták aránya, a „gazdaságilag fejlett” megyecsoportban nagyobb a hálózat, kiterjedtebb a kollégiumi ellátás. A bejárók arányai között kisebb megyei ingadozások vannak, de itt is eltérő az urbanizáltság különböző szintjén levő megyecsoportokra jellemző érték. A legurbanizáltabb térségekben, ahol az ott lakók „betöltik” a nagy rendszert is, legalacsonyabb a bejárók aránya, a legalsón – ahol a középiskolások kénytelenek ingázni – a legmagasabb, de e kettő között kicsi az eltérés.<sup>261</sup>

A közép fokú beiskolázás migrációs tendenciáiról a 2000. évi közép fokú felvételi eljárást rögzítő információs rendszer, a KIFIR adatbázis ad tájékoztató képet.<sup>262</sup> Az adatokból leolvasható, hogy az egyes megyékbe járó általános iskolások milyen mértékben választják maguknak saját térségük középiskoláit vagy jelentkeznek inkább máshová; hogy milyen az egyes megyékbe jelentkezők térségi összetétele, s hogy milyen és mekkora a mozgások mérlege. A legnagyobb abszolút értékű és arányú a változás a fővárosban, ahová mintegy ötezer diákkal több leendő középiskolás jelentkezik, mint ahány általános iskola oda járt. Igen befogadó megye – a máshonnan ide jelentkező középiskolások innen jelentkezők összlétszámához viszonyított arányában mért nettó egyenlege +10% felett van – Győr-Moson-Sopron is. Pozitív, de mérsékelt a befogadás nagyságrendje (3-9,9% között) Csongrád, Heves és Hajdú-Bihar megyében.<sup>263</sup> Nulla körül van a mérlege<sup>264</sup> Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés, Baranya, Somogy, Vas és Zala megyének. Negatív, de nem drámai mértékű mérleggel jellemezhető Bács-Kiskun, Komárom-Esztergom, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Tolna és Veszprém. Fejér, Nógrád és Pest a leginkább kibocsátó megyék; a továbbtanuló, itt végzetek több mint tizedét elveszti. Pest megyéből a fővároshoz közel hasonló mértékű, több mint négyezres számú a létszámvesztés. Ez az érintett térségekben

<sup>260</sup> Lásd Függelék 50. Táblázat

<sup>261</sup> Lásd Függelék 50. Táblázat.

<sup>262</sup> Lásd Függelék 51. Táblázat. A táblázat a tanulók első helyen való jelentkezéséről nyújt információt. Ez nem azonos a középiskolába való bekerüléssel; e jelentkezők mintegy kétharmadát vették fel a kívánt középiskolába.

<sup>263</sup> A nettó mérleget a megye általános iskoláiból továbbtanulók számához viszonyítom.

<sup>264</sup> A fentiek szerint számított tanulói arány -2,6 és +2,9% között van.



nyilvánvalóan hosszabb ideje fennálló, sok okból létrejött kulturális és szociális deficit következménye lehet, egyben azonban a jövőre is újratermelődő helyzetet jelent, amelynek negatív hatása a térség társadalmában és humán erőforrásában jelentkezhet.

A megyékből való eltávozási szándék spektrumát és irányát tekintve a megyék három csoportja különíthető el. Széles körben, több megyébe és viszonylag nagy számban leginkább a Pest megyei általános iskolások jelentkeznek „kifelé”; zömük a régiójukon belül maradván az országos iskolaközpont fővárost veszi célba, de mivel itt a továbbtanulási verseny feltételei nagyok, négy más közigazgatási egységet is megcélznak: Jász-Nagykun-Szolnok, Bács-Kiskun, Heves és Komárom-Esztergom megyét.<sup>265</sup> A Fejér megyében általános iskolát végzős, illetve szerkezetváltó 6- vagy 8 osztályos gimnáziumokba jelentkező fiatalabb tanulók<sup>266</sup> hat különböző megyében próbálnak viszonylag nagy számban szerencsét. Itt is a főváros a fő célpont – bár jóval kevésbé, mint a Pest megyeiek számára – s a szomszédos, egyben elérhető megyék: Komárom-Esztergom<sup>267</sup>, Pest dunántúli részei, Tolna, Veszprém, Somogy. Tolna megye továbbtanulói négy megye iskoláiba jelentkeznek érzékelhető arányban; a régióon belül leginkább az iskolaváros megyeszékhelyű Baranyába, bő fele ennyien Somogyba, Fejérbe, s Bács-Kiskunba. Sokfelé, de kis számban jelentkeznek Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Bács-Kiskun és Nógrád megyéből. Közülük Heves befogadó iskolaváros, ahol a helyiek számára a középiskolákba való bejutás a felvételi verseny miatt nem garantált. Bács-Kiskun és Nógrád kibocsátó megyék; az innen való eltávozás inkább a „jobb iskola” igényére utal. Van néhány megye, ahonnan csak kevesen és kevés helyre pályáznak a diákok. Leginkább ilyen a főváros, valamint Győr-Moson-Sopron. Mindkettő befogadó megye, de az utóbbiban a középiskola-verseny úgy tűnik, jóval több helyi iskolást tud megtartani a régió központjában, mint a főváros. Kevés tanuló kevés külső helyre jelentkezik még Csongrádból, Békésből és Borsodból.

Az általános iskola településtípusa, amely döntően a diákok lakóhelye, hatással van a migrációs folyamatokra. A főváros és a megyeszékhelyek, megyei jogú városok általános iskolái kevésbé jelentkeznek „kívülre”, akár a megyén belül is. A kis, ezer főnél kisebb lélekszámú falvakban élők középiskolázása szükségképpen a településen kívülre irányul, de a megcélzott intézmények inkább a lehető legközelebb vannak ahhoz, mint a más településtípusokon élők esetében; a régióhatárokon túlra szinte nem is irányulnak. A nagyobb táv, a földrajzi távolság vállalása inkább a közepes városok és a nagyobb községek tanulóit, családjait jellemzi (Balázs, 2001b). Ez azokban a térségekben érzékelhető jobban, ahol több a kis falvakban tanuló általános iskola, azaz Nyugat-Dunántúlon (12,3%), Dél-Dunántúlon (9,5%), s valamennyire még Közép-Dunántúlon (6,2%), illetve Észak-Magyarországon (6,1%), (a kis falusi általános iskolába jártak arányának országos átlaga 4,3%).

A migrációs jelenségeket együttesen a diákok otthonban lakók, a bejárók aránya, valamint a középiskolai jelentkezések fenti adataiból képzett klaszterek mutatják (lásd 7. Térkép).

A minimális kollégistával és alacsony bejárással, nagy pozitív mérleggel jellemezhető „immigráns” címkéjű főváros, valamint Pest megye igen magas bejáró-arányt és kevés kollégistát mutató „belső migráns” karaktere összetartozik. Az e térségre markánsan jellemző helyzet az országos központ és közvetlen agglomerációja közötti természetes kapcsolat megfelelőjeként értelmezhető.<sup>268</sup> Fejér, Komárom-Esztergom és Nógrád megye, amely iskoláztatásában földrajzi helyzeténél fogva szintén kötődik a fővároshoz, a hozzá való közelség viszont kisebb, magas bejárás és közepes kollégiumi részvétel mellett elég nagy negatív mérlegű beiskolázási mérleget mutat; címkéje ezért „migráns”. A közoktatási rendszerben történt humán erőforrás-befektetések negatív tovaryűrűző hatása itt a legerősebb,

<sup>265</sup> Megyeszomszédjai közül csak a város- és iskolahiányos Nógrád és a közelben nem versenyképes Fejér nem szerepel a megcélzottak között.

<sup>266</sup> 2000-ben az összes középfokra való jelentkezés 9,6%-a vett célba szerkezetváltó iskolákat. Az átlagnál nagyobb mértékben a Közép-Magyarországon és Közép-Dunántúlon tanulók jelentkeztek ilyen intézményekbe.

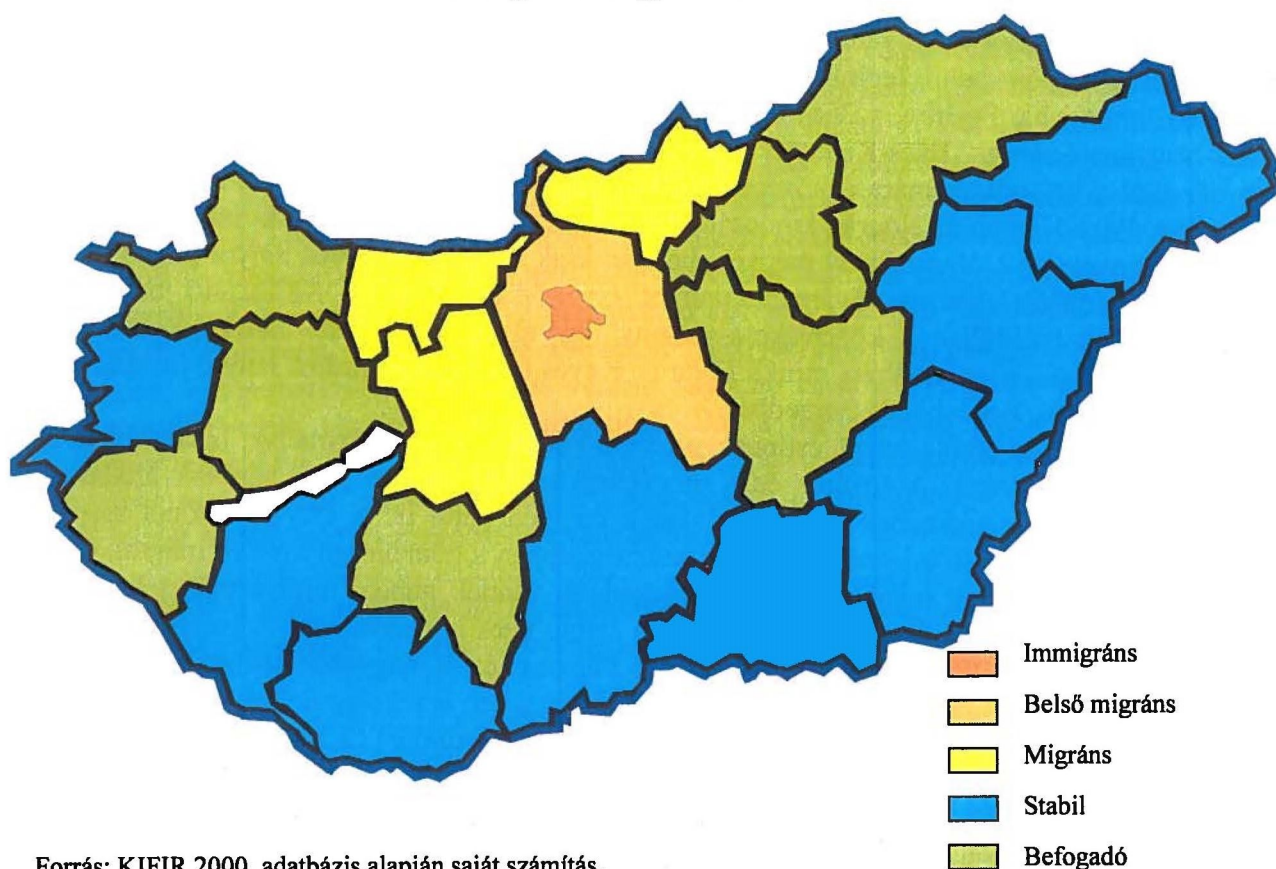
<sup>267</sup> Tatabányának a közelsége mellett az elérhetősége is igen jó.

<sup>268</sup> Ez, s a következők is csak a közigazgatási határokat követő migrációs tendenciákra igaz. Az azt átlépő iskoláztatás a térségekben valószínűleg nagyobb mértékben jellemző, de az adatokból nem kimutatható.



ugyanakkor e térség olyannyira a centrum-régió vonzáskörzetében van, hogy annak közvetett hozadéakai nagyobbak lehetnek, mint az ágazaton belüli veszteségek. A központon kívül az országhatárt csaknem körülölelő karéjban találunk az oktatási rendszerek vonzását illetően egy relatíve stabil helyzetű zónát. E térségeket: a dél-alföldi régió megyéit, Baranya és Somogy megyét, Hajdú-Bihart és Szabolcs-Szatmár-Bereget, valamint Vas megyét igen magas kollégiumi ellátás, gyenge- közepes bejárás jellemzi, egyenlegben levő középfokú beiskolázási mérleg mellett. Az előbbi kettő között vannak azok a térségek, amelyeknek szintén elég magas szintű kollégistája, de az előző klaszterénél több bejárója van, s középfokú beiskolázási mérlege kissé pozitív. E „befogadó” térségek Veszprém, Győr-Moson-Sopron és Zala, a Dunántúlról továbbá Tolna, valamint Borsod, Heves és Jász-Nagykun-Szolnok.

#### 7. Térkép A migráció megyei klaszterei



Forrás: KIFIR 2000. adatbázis alapján saját számítás.

#### 4.8.3 Társadalmi kohézió és/vagy versenyképesség a feladatok vállalásában

A megyei szintű közigazgatási egységekben működő közoktatási rendszerek közül a fővárosban a legkiegyensúlyozottabb a kétféle feladat vállalása.<sup>269</sup> Kiterjedt óvodáztatás után, átlagosan igen jó feltételek között széles körnek biztosítanak napközis ellátást, iskolai étkeztetést, nyújtanak társadalmi szolgáltatásokat, vannak meg a feltételei az oktatómunkán túlmutató társadalmi feladatok ellátásának. Budapestnek mint egésznek nem kell szembenéznie kiemelkedő társadalmi problémákkal, így az iskolarendszer előtt álló kihívás is kisebb. A versenyképességhez történő hozzájárulása már az általános iskolában széleskörű – az emelt

<sup>269</sup> Lásd Függelék E Térkép. Itt nem arról van szó, hogy mennyire felel meg a közoktatási rendszer a versenyképességnek, hanem hogy tevékenységrendszerében mennyire jelenik meg e feladatok teljesítésére való törekvés. A versenyképességet az oktatási tevékenység eredményességével szolgáló teljesítménykomponenst a következő fejezet vizsgálja, továbbhaladási és kimeneti jellegű mutatók alapján



szintű és az idegen nyelvoktatás kiterjedt –, a középfokon pedig centrumhelyzetének megfelelően nyújt kínálatot, főképpen a hatékony idegennyelv-oktatáshoz.

Öt megye jellemezhető még, ha nem is ilyen „tisztá típusként”, úgy, hogy mindkét feladatra nyitott, azok kiegyensúlyozására vállalkozik. Közülük Nógrád megyét azért érdemes külön is említeni, mert itt kedvezőtlen feltételrendszerben nyújtanak a tanulónak társadalmi szolgáltatásokat, s a közepes nagyságrendű roma népességi arány ellenére az integrációs törekvések a speciális oktatásban erőteljesen megmutatkoznak. Az általános iskolai vertikumon gyenge kínálat, főképp az idegennyelv-oktatás hiánya a középiskolában olyannyira pótlódik, hogy mind a két tanítási nyelvű, mind a korszerű szakképzés terén a legtöbbet nyújtó megyék közé tartozik. Csongrád megyében a Nógrádénál jóval kedvezőbb feltételi rendszerben látnak el az iskolák széleskörű társadalmi feladatokat, amelyet az is könnyít, hogy e megyében a romakérdés megoldása kisebb gondot jelent. Az iskolai hátrányok mérsékléséhez hozzájárulhat a magas, a korosztályos népességhez viszonyított óvodai ellátás. Az általános iskolai feladatokban itt is főképp az idegennyelv-oktatás hiánya gátolja a versenyképesség megalapozását, de a középfokon már gondot fordítanak erre; kevésbé erőteljes azonban a szakképzés korszerű formáinak jelenléte. Zala megyét sem sújtják társadalmi problémák, közepes körülmények között jó ellátást biztosítanak a tanulónak, s mindkét iskolafokon, különösen a középiskolában gondot viselnek arra, hogy az iskolák tevékenységei között megjelenjenek a gazdaság versenyképességéhez hozzájárulni képes elemek. A szomszédos Vas megyében kedvezőtlenebb feltételrendszerben elég jó a társadalmi feladatok vállalása, széleskörű az óvodai részvétel, de a speciális oktatásba járók magasabb aránya (alacsony roma népesség mellett) a társadalmi integrációs funkciót némiképp gyöngíti. Az általános iskolák szintjén a térség nem a versenyképességet preferálja, a gyenge kínálaton belül az idegennyelv-oktatás keretei különösen szűkek, de ez a középfokon megszűnik. Tolna megyében szintén kedvezőtlen feltételek között nyújtanak a többségi tanulónak elég széleskörű társadalmi szolgáltatásokat, s bár kiterjedt óvodáztatással találkozunk, megjelenik az a társadalmi integrációval szembenálló jelenség, amely a speciális oktatásba utaltak magas arányában mutatkozik meg, s amelyben roma szegregáció is vélelmezhető. A versenyképességet támogató funkciók közül az általános iskolában egyoldalú idegennyelvi preferencia érvényesül, amely a német nemzetiségi kisebbség vonatkozásban egyben a társadalmi integrációhoz is hozzájárul, középfokon a szakképzés korszerű formái kerülnek előtérbe.

A társadalmi kohéziót segítő iskolai tevékenységek vannak egyértelműen előtérben a gazdaság versenyképességéhez hozzájárulni képes formákhoz képest Jász-Nagykun-Szolnok megye közoktatási rendszerében, amely kedvezőtlen feltételek között viszonylag széleskörű társadalmi szolgáltatásokat nyújt a tanulónak, amellel elég magas roma népesség mellett integrációs törekvésekkel jellemezhető. Nem helyez azonban súlyt az oktatás „normál” tevékenységein túlmenően sem az általános iskolában, sem a középfokon olyan feladatok vállalására, amelyek alapját képezhetnék a tanulók iskolából való kikerülése után a tudásgazdaságban való érvényesülésre. Kevésbé felel meg az „ideáltípusnak”, de ide sorolható Bács-Kiskun és Békés, Fejér, valamint Győr-Moson-Sopron megye is. Mindegyikre jellemző az, hogy az általános iskolákban a társadalmi feladatok feltételei nem adóttak, ennek ellenére Békésben kiemelkedően széleskörű, a többiben is eléggé az e feladatok vállalása. Bács-Kiskun megyét leszámítva az átlagosnál magasabb az óvodába járók aránya is a 3–5 évesek között. Kismértékben Békésben, jóval inkább Fejérben tapasztalható azonban az integrációs törekvések hiánya, amelyre a speciális oktatásba utaltak aránya utal. E mögött nem vélelmezünk erőteljes cigány szegregációs törekvéseket, tekintve, hogy a roma népesség aránya alacsony.<sup>270</sup> Fejérben ugyanakkor a nemzetiségi oktatás hangsúlyosabban van jelen, ami ezen a szálon keresztül erősítheti a társadalom kohézióját. A négy megye közül háromban – Békés kivételével – az általános iskolákban még csak megmutatkoznak a versenyképes többlet-tudásra felkészítő egyes elemek, a középfokon viszont sem az általános, sem a szak-

<sup>270</sup> Itt is előfordulhat a kevés roma tanuló nagyobb arányban speciális oktatásba való helyezése, ennek hatása azonban a rendszer egészére más.



képzés nem vállal olyan többletfeladatokat, amelyek a „normál” oktatási tevékenységeken túlmenően a versenyképesség szempontjából szóba jöhetnek.

Inkább a versenyképességet szolgáló oktatási pluszfeladatok vállalására helyez súlyt Borsod, Heves, Szabolcs és Baranya megye közoktatási rendszere. Baranya abban tűnik ki, hogy viszonylag jó adottságok ellenére alacsony szintű a társadalmi szolgáltatások köre. A többi térségben nem kedvező, sőt Borsodban kifejezetten rossz feltételek között igyekeznek az ellátásról széles kör számára gondoskodni. Mind a négy megyében mutatkoznak a cigány szegregációra utaló jelek, különösen Hevesben.

A versenyképességet szolgáló oktatási pluszfeladatokat ebben a megyében mind az alapoktatásban, mind középfokon az idegennyelv-oktatás túlsúlya jellemzi. A német nemzetiségi kisebbség erős identifikációjára építve Baranyában különösen kiterjedt a német nemzetiségi oktatás, ami – a többségi társadalom e formákban való részvételével – interkulturális elemekkel is gazdagítja a közoktatást. Az egyoldalú idegennyelvi preferencia viszont jelzi, hogy a megye közoktatása e feladatokban is elsősorban a társadalmi adottságokra épít. Ez önmagában természetesen nem negatívum, de nem felel meg a közoktatási rendszerrel szembeni azon elvárásnak, hogy az iskolán keresztül segítse a nem előnyös helyzetű rétegek felemelését, a társadalmi mobilitást. Ezért a versenyképességi funkció ellátásában való egyoldalú törekvés – különösen hogy hiányzik a pragmatikus, korszerű szakismeretekhez vezető képzési formák kínálata – ezért paradox módon szintén a társadalmi kohéziós funkciót gyöngíti. A közoktatási rendszeren belül a cigány szegregáció és a nemzetiségi oktatás virágzása együttesen a társadalom kettészakadásának veszélyét rejt magában; így a társadalmi kohéziót támogató funkcióját e megye nem látja el megfelelően. A két észak-magyarországi megyében és Szabolcs-Szatmár-Beregben a versenyképességet a középiskolafokon helyezik a vállalt feladatokat tekintve előtérbe: Borsodban inkább az idegen nyelvoktatás, a másik két térségben a korszerű szakképzés is fontos feladatnak tűnik.

Végül öt megyében arra utalnak a vizsgált adatok, hogy a közoktatási rendszer által ellátott feladatok sem a társadalmi kohézió támogatását, sem a gazdaság versenyképességéhez való hozzájárulásának feladatait nem vállalják el a kötelező tanítási feladatokon túl. Pest és Komárom-Esztergom abból a szempontból emelhető ki e csoportból, hogy az iskolarendszerek jó feltételi körülményeik ellenére nyújtanak igen keveset tanulóiknak, különösen a napközis ellátásban és az iskolai étkeztetésben. Pest megyében az óvodáztatás kiterjedtsége is alacsony. A nemzeti kisebbségek identitásörzésének az iskolán keresztül való támogatásának azonban, amely a közoktatásnak egyik fontos, a társadalmi kohézióhoz hozzájáruló feladata, e két megyében szívesen tesznek eleget. De, bár az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket mérséklő funkciójának ellátása szempontjából a cigány népesség és a szegénység mint nehezítő tényező e megyéket csekély kihívás elé állítja; Komárom-Esztergomban a speciális oktatás jellege nem integratív. Pest és Komárom megyében a versenyképességet az általános iskolafokon közepes kínálat, ezen belül az emelt szintű képzések hiánya jellemzi, a középiskolák feladataiban pedig a megyék között a legkevesebb erőfeszítés: igen alacsony a kéttannyelvű képzés, s a korszerű szakképzés is az átlagos mérték alatti. Veszprém megyében kedvezőtlen feltételek között nem rossz napközi és étkezési ellátás, de kevés szolgáltatás, nem integráló speciális oktatás jellemző, ahol az általános iskolában elsősorban az emelt szintű oktatás terén hiányzik a versenyképességhez hozzájáruló plusztevékenységek köre, a megkezdett idegen nyelvoktatás azonban alacsony szinten folytatódik a középiskolában, s nem széleskörű a modern szakképzésben való részvétel sem. A másik két megye kevésbé markánsan tartozik ebbe a csoportba. Hajdú-Biharban a társadalmi feladatok ellátása ellentmondásos. Igen jó feltételek között széleskörű társadalmi feladatok, szolgáltatások – a fővároséhoz és Csongrád megyéhez hasonló színvonalú – ellátása történik, az óvodáztatás átlagos mértékű, emellett azonban megjelenik a roma szegregáció jelensége a speciális oktatásban. A versenyképességet viszont pluszfeladatok vállalásával nem látszik támogatni a megye közoktatási rendszere sem az általános iskola, sem a középfokú oktatás szintjén. Hajdú-Bihar az egyetlen megye viszont, ahol az iskolarendszerű felnőttoktatás mind a középiskolásokhoz, mind a 15–29 éves korosztályhoz viszonyítva kiterjedt, így ennek az alszektornak a korrekciós hatása



jelentkezhet. Somogyban a szegregáció a hazai viszonyok között közepes roma népességű térségben e népcsoport gyerekei mellett a többségi társadalmat is sújthatja. Az iskolai szolgáltatások feltételeihez képest nem rossz az ellátás, a nemzetiségi identitásőrzést pedig az ilyen nyelvoktatás kiterjedtsége erősíti. Mindkét iskolafok igen keveset vállal viszont az idegen nyelvoktatás, az emelt szintű képzés, vagy a korszerű szakképzés feladataiban.

A régiók szintjén mindenekelőtt a főváros és Pest megye centrum- és agglomerációjának viszonya mutatkozik meg a vállalt feladatok ellátásában. A tervezési-statisztikai régióhatárokat azonban átszabják a természetes vonzáskörzetek, így Pest mellett Komárom-Esztergom megyében is a főváros közelsége miatt lehet alacsony a versenyképességhez hozzájárulni képes oktatási formák kínálata. Ráadásul mindkét megyében az átlag alatti mértékű a középiskolai expanzió, így egy szűkebb tanulói réteg az, amely kevesebb szolgáltatásban részesül. Ha viszont sem a társadalmi kohézió, sem a versenyképesség nem eléggé fontos egy térség közoktatási rendszere számára, akkor az nem tud eleget tenni sem a helyi-területi társadalmi, sem a távlati társadalmi-gazdasági igényeknek. E probléma megoldásához az érintett térségek között nagyobb regionális léptékű – a fővárost is magában foglaló – egyeztetett és átlátható munkamegosztás, ennek a tervezésben való megjelenítése nagyban hozzá tudna járulni, ez azonban a jelenlegi tervezési-statisztikai régiók szintjén sem megoldott, még kevésbé a vonzástérségek vonatkozásában.

Közép-Dunántúl közoktatásának feladataiban a fent látott vegyes kép egyfajta köztes térségi helyzetéből adódhat; két nagyobb centrum között nehezebb a közoktatási feladatok vállalásában a hatékony munkamegosztás külső szabályozási viszonyok nélkül való tervezésének nehézsége. A régió mérlege összességében a társadalmi és versenyképességi feladatokat illetően inkább mindkettő elégtelen ellátása irányába mutat. Bizonyos tartalékot az egyenesen magas szintű óvodáztatás jelent, azonban ennek előnyei nem jelennek meg szélesebb rétegek számára nyújtott oktatási pluszkínálatban. Ennek viszont az lehet a fő oka, hogy e régióban viszonylag alacsony a középiskolázás kiterjesztése, emiatt a versenyképességi feladatokat „célzottan” egy szűkebb réteg számára, elsősorban elitiskolai kereten és a „normál” oktatáson belül látják el. Hasonlóan vegyes képet mutat Észak-Alföld, ahol viszont – Szabolcs kivételével – nagyfokú középiskolai expanzió történt az eltelt évtizedben. A középiskolázás kiterjesztésének elmaradása – amelyhez az iskolai esélykülönbségek korai mérséklését lehetővé tevő széleskörű óvodáztatás hiánya is hozzájárulhat – ad nagyobb teret Szabolcs-Szatmár-Bereg megye számára a versenyképesség előtérbe helyezésére. Észak-Magyarországon összességében a versenyképesség vállalása erősebb; Nógrád megyében jellemző kiegyensúlyozott feladatvállaláson belül a versenyképesség szűkebb rétegeket megcélzó jellege az expanzióban való lemaradásból adódik. A másik két megyében viszont a középfokra a korosztály jóval nagyobb aránya kerül be, s ezért tágabb kört érhetnek el az oktatási plusztevékenységek is. A főváros és Pest megye viszonyához hasonló, de részben más tartalmú centrum-periféria jellegű feladatmegosztás Dél-Alföldön, Dél-Dunántúlon és Nyugat-Dunántúlon is látható. Az elsőként említett régió centruma, Csongrád mindkét funkciónak igyekszik megfelelni, a két másik megye inkább a társadalmi kohéziót biztosítja. Dél-Dunántúlon Baranya szűkebb „repertoárral”, több problémával végzi a versenyképesség szolgálatát, de míg ehhez Tolna közoktatása erősítő módon „járul hozzá”, Somogy nem csak ezt gyengíti, hanem a társadalmi kohéziót tekintve is több problémával terhelt. Nyugat-Dunántúlon viszont a központ inkább a társadalmi kohéziót helyezi tevékenysége előterébe, s a másik két megyében kiegyensúlyozottabb a kétféle társadalmi feladat ellátása.

## 5. A közoktatás területi rendszerének teljesítményét kifejező tényezők

A disszertáció e fejezete a közoktatás területi rendszerének olyan dimenzióira irányítja figyelmét, amelyek főképpen annak a gazdasági versenyképességet támogató funkciója szempontjából utalnak a rendszer teljesítményére, s output-jellegű kritériummal definiál-



hatóak. A versenyképes gazdaság és társadalom szempontjából fontos közoktatási teljesítmények számos előfeltétele azonban – mint látható lesz – a társadalmi kohéziót erősítő funkcióhoz köthető, illetve nem választható el azoktól.

### 5.1 Továbbhaladás a közoktatási rendszerben

A továbbhaladást három tényezővel vizsgálom. Az első az általános iskola 8 éve alatti *lemorzsolódás*, amelynek magas szintje az iskolafok kudarcát jelenti, akár iskolai szelekciót fejez ki, akár az intézmények és a pedagógusok munkájának alacsonyabb minőségét.<sup>271</sup> E mutatónak azért is nagy a jelentősége, mert a magyar közoktatási rendszer, ahol a tankötelezettség jelenleg a tanulók 16, az általános iskolát 1998-ban és azóta megkezdő korcsoportok esetében pedig már 18 éves korig tart, lényegében minden tanuló legalább 12 évig az iskolarendszeren belül maradására, középfokú továbbtanulásra számít.<sup>272</sup> Akinak ez nem vagy nehezen sikerül, a tudástársadalom szempontjából komoly deficittel kezdi felnőtt életét.

A másik pont a *középfokú továbbtanulás*. Abban, hogy az egyes térségekben mekkora ennek mértéke és milyen a jellege, a közoktatás területi rendszerének és a térség társadalmának együttes hatása érvényesül. Az oktatási kínálat nagyságát és összetételét számos gazdasági-társadalmi tényező befolyásolja, így a térség településszerkezete, gazdaságszerkezete, népesség-összetétele és ennek változása. A korábban kialakult iskolahálózat alakításában azonban a helyi-területi oktatáspolitikai és -irányítási viszonyok tág keretek között fogalmazhatják meg válaszait, alakíthatják a középfokú kínálatot. Ugyanakkor a családok által támasztott kereslet szintén jelentékeny tényezője annak, hogyan alakul az oktatás területi kínálata. Ezért vizsgálom a *kereslet-kínálati viszonyok* kölcsönhatását a középfokú továbbtanulás területi jellemzőinek feltárásával, a középfokú beiskolázás információs hálózatának, a KIFIR adatbázis 2000. évi adatainak feldolgozásával. A középfokú továbbtanulás elemzésének kiemelt szempontja a *középfokú iskolai expanzió* területi alakulásának vizsgálata. A középfokú oktatás kiterjedtségének fokát olyan, a térségek társadalmi- és gazdaságfejlesztését közvetlenül támogató stratégiai választásnak tekintem, amely az érettségizéshez való jutás kiterjesztésével a tudásgazdaság igényeihez alkalmazkodó magasabb szinten képzett munkaerő képzéséhez járul hozzá, különösen az élethosszig tartó tanulás, a többszöri szakmaváltáshoz szükséges tanulóképesség és a kulcskompetenciák megalapozásával. Ebből kiindulva pozitívan értékelem a középfokú iskolai expanziót annak az úgynevezett „parkolattási” funkciója esetében is, amelyet a jelenleg pangó gazdaság körülményei között a közoktatási rendszer előtt álló kihívásra adott válasznak tekintek.<sup>273</sup>

Természetesen vitatható lenne ez az álláspont akkor, ha a középfokú oktatás alapfeladata kizárólag a felsőfokú oktatásba való bejutás volna. A modern közoktatási rendszerekben azonban a középfokú oktatás olyan többfunkciós iskolafok, amelynek egyidejűleg kell teljesítenie a – korábbi paradigma alapján nem szakképzettnek minősülő – érettségizettek munkába juttatását, a középfokú oktatás utáni nem felsőfokú szakképzés, sőt a pályakezdő munkanélküliek átképzésének megalapozását, valamint a terciár oktatás egyre bővülő és tömegesedő formáira való felkészítést. A gazdaság fejlődése állandó újratanulást, az életpálya alatt többszöri, akár markánsan új szakmák megszerzését igényli, így valamennyi felsorolt pályakezdés lehetőségének a megalapozása igen komplex feladat, amely tömegmértékben a középfokú oktatásban valósítható meg.

A továbbhaladás vizsgálatának harmadik tényezője a középfokú oktatást lezáró *érettségi vizsga* eredményességének területi vizsgálata. Az érettségi lehetővé teszi a terciár szintű továbbtanulást és javítja a munkaerőpiacon való elhelyezkedés esélyét. Az érettségi kudarcát ez gátolja meg.

<sup>271</sup> A középfokú oktatás lemorzsolódás statisztikai adatai nem megbízhatóak; azokat területi szinten az adatgazda sem publikálta. Ezért azok elemzésétől a disszertáció kénytelen volt eltekinteni. Az adatokat lásd az 52. táblázatban.

<sup>272</sup> A 18 éves korig tartó tankötelezettséghez alkalmazkodik a szakiskolai képzés is. A szakmunkásképzés a 9-10. évfolyamon közismereti oktatás után a 11-12. évfolyamon juttatja a szükséges szakismeretekhez tanulóit.

<sup>273</sup> Ezt nem tekintem korlátlan ideig adekvát választásnak; nézetem alapja az ország EU-tagságára és a gazdaság és társadalom „mérsékelt optimista” forgatókönyvének érvényesülése.



### 5.1.1 Lemorzsolódás az általános iskolában

Az általános iskola megtartó képessége az iskolatípus létrehozása óta jónak mondható. Ez valójában nem annyira az iskola eredményességét fejezi ki, mint inkább az iskola frusztráció-toleranciáját, a tanuló oldaláról pedig az iskola-konformitás egy fokát (Surányi, 1987). Mivel azonban lehetővé teszi a középfokú továbbtanulást, erősíti a későn érők megtartását az iskolában, segíti a tanulók tartós társadalmi integrációjának lehetőségét. Ezt támogatja a tankötelezettség szabályozása is, amely évisméltéssel teszi lehetővé legalább az alapfokú végzettség megszerzését. Bár a 8 évfolyamot 14 éves korig befejezők aránya a 90-es években csökkent, az azt 16 éves korig befejezőké nem; nagyrészt amiatt, mert a rugalmas iskola-kezdés a hat évesnél későbbi időpontban is lehetővé teszi a belépést az általános iskolába.

Az általános iskola 8 osztályát a 16 éves korig befejezők aránya 2000-ben a korcsoportos népesség 97,8%-a.<sup>274</sup> A 8 tanév alatti lemorzsolódás az általános iskolában ennél érthetően magasabb; országosan a tanulók 9,9%.<sup>275</sup> Észak-Magyarországon (különösen Borsodban) és Észak-Alföldön (Szabolcsban inkább, mint a másik két megyében), valamint – kisebb mértékben – Dél-Dunántúlon (legkevesbé Tolnában) magasabb az átlaghoz képest a lemorzsolódás. A legkedvezőbb értékeket Nyugat-Dunántúlon találjuk, ahol a régió általános iskolásainak csak 5,1%-a nem végzi el az általános iskolát nyolc év alatt (sőt, Győr-Moson-Sopron megyében csak 2,6%-uk). Nem rossz a dél-alföldi és a közép-magyarországi régió átlagos megtartó képessége sem: az előbbiben átlagosan a tanulók 7,8 (Csongrádban 6,1, de a másik két megyében is az átlag alatt), az utóbbiban 8,1 (Pest megyében 6,6) százaléka számára nem elegendő nyolc tanítási év az általános iskola befejezésére.

A nyolc év alatti lemorzsolódás erősen és lineáris módon különbözik a megyékben lakó cigány népesség nagyságrendi csoportjai szerint. Ugyanilyen, s csaknem ilyen erős az értékek eltérése a megyékben tapasztalható ifjúsági munkanélküliség nagyságrendi kategóriái szerint is, amely nagyrészt egybeesik a fenti megyecsoportokkal. A különbségek a gazdasági fejlettség klaszterei mentén is erőteljesek, de ez nem egyenes vonalú: a legkisebb lemorzsolódás a gazdasági fejlettség második „lépcsőjén” álló három megyében (Győr-Moson-Sopron, Vas és Fejér), valamivel nagyobb a gazdaság ez alatti fejlettségi szintjén levő hét megyében<sup>276</sup>, ennél is nagyobb a legprosperálóbb gazdaságú fővárosban, a legmagasabb azonban a legkevesbé fejlett kilenc megyéből álló csoportban.<sup>277</sup>

Az óvodáztatás kiterjedtségének növekedése mentén viszont jelentősen csökken az általános iskolai lemorzsolódás mértéke. A következő táblázatból látható, hogy minél magasabb megyei szinten az óvodába beíratottak 3-5 évesekhez viszonyított nagyságrendje, annál alacsonyabb a lemorzsolódás átlagértéke. Ez is mutatja az óvodáztatás minél teljess körű kiterjesztésének fontosságát és értékét a térség humánerőforrás-fejlesztésében.

### 6. Táblázat

*Az általános iskolai lemorzsolódás átlagértéke megyénként a 3-5 éves népességből óvodába járók nagyságrendjei szerint, %*

Óvodába járók nagyságrendje	Lemorzsolódás	
	Átlaga	Szórása
Alacsony ( - 110%)	12,3	3,9
Közepes (110,1-115%)	10,1	2,3
Magas (115,1*)	7,7	2,6
<i>F</i>	3,8	
<i>Szignifikancia</i>	0,5	

Forrás: KSH 2001 és OM 2001a alapján saját számítás.

<sup>274</sup> KSH, OM adatok alapján Könyvesi számítása, idézi: Halász-Lannert, 2000: 425. o.

<sup>275</sup> Lásd Függelék 52. Táblázat.

<sup>276</sup> Baranya, Csongrád, Komárom-Esztergom, Pest, Tolna, Veszprém és Zala.

<sup>277</sup> Lásd Függelék 53. Táblázat.



### 5.1.2 Részvétel a középiskolázásban – az oktatási expanzió

2000-ben az előző tanévben az általános iskolát végzettek 95,9%-a tanult tovább valamilyen középfokú intézményben. A továbbtanulók 28,8%-a gimnáziumba, 47,9%-a szakközépiskolába ment, így azok, akik szakmunkásképzőben, szakiskolában, vagy speciális szakiskolában folytatták tanulmányaikat, már a továbbtanulók negyedét sem érték el.<sup>278</sup> A középiskolázást előretörése az érintett 14-18 éves korosztály létszámához viszonyítva is megmutatkozik, hiszen országosan e korcsoportnak 60,7%-a jár középiskolába.<sup>279</sup>

A középiskolázás jelenlegi részvételi arányai viszonylag rövid idő alatt alakultak ki, hiszen bő évtizede még éltek azok a korábbi beiskolázási arányok, amelyek a szocialista tervgazdaság távlati munkaerőpiaci igényei alapján magas szak- és betanított munkástömeg „termelését”, az egyetemi képzés ideológiai okokból alacsonyan tartását voltak hivatva szolgálni.

E gyors expanzió két fontos kiváltó körülményének következtében alakult így. A Magyarországot északkelet-délnyugati irányban átszelő ipari tengely gócai mellett Budapesten is viszonylag erős szakmunkásképzési szektor már a rendszerváltás előtt összeomlott, a mögötte álló tanműhelyi háttér kiesett, s az iskolák vagy bezártak, vagy új képzési formákkal – szakközépiskola, gimnázium – próbálkoztak (Balázs-Surányi, 1992b). A másik oldalról – bár másutt is megjelentek – itt artikulálódtak a legkorábban és legerőteljesebben azok a társadalmi igények, amelyek az érettségihez vezető középiskolázásban több esélyt látva a családok oldaláról kezdeményezték a gimnáziumi, szakközépiskolai továbbtanulást, a korábbi „szokásokat” őrző általános iskolai beiskolázási törekvések ellenére is (Balázs-Surányi, 1992a; Imre, 2000; Balázs, 2001b, 2001e; 2003a). Az ország többi térségében a középiskolai expanzió valamivel kisebb intenzitással, de hasonló indítékok és folyamatok során vált a 90-es évek középfokú képzésének meghatározó jelenségévé (Balázs, 2001b). A folyamat intenzitásában és mértékében azonban jelentős területi különbségek mutatkoznak.

A középiskolai expanzió ugyan az utóbbi évtized „terméke”, de nem előzmény nélküli, hanem egy, a korábbi két évtizedben lezajlott iskolázottság-növekedésre épül. Ahogyan a régióban egyre nagyobb a 25-29 évesek között legalább középfokú végzettséggel bírók nagyságrendje, egyre magasabb a középiskolázásban részt vevők aránya is a 14-18 évesek között, míg ez a térség teljes népessége iskolázottsága mentén nem mutatkozik.<sup>280</sup> Ebben az összefüggésben tehát a középiskolázás nagyobb léptékű kiterjesztésében egy megalapozott társadalmi kultúra és igénystruktúra, valamint ezt figyelembe vevő oktatásirányítási környezet – s ennek folytán „szerves” fejlődés – vélelmezhető. A folyamat szerves jellege, ennek térségi alakulása a tudástársadalom szempontjából számba vehető teljesítmény fontos jellemzője. A 4. ábrából láthatóan a legnagyobb középiskolai expanzió Közép-Magyarországon mind a teljes (7 éven felüli), mind a fiatal (25-29 éves) népességben legalább középiskolai végzettségnek megfelelő osztályt elvégzettek legmagasabb átlagos arányának további, az országos átlagot meghaladó mértékű növelésével járt, s érte el a telítettséget. Jóval alacsonyabb szinten, de ez jellemző Nyugat-Dunántúlra is, ahol a 7 éven felüli népességben a 25-29 évesek között legalább középfokú iskolázottságot értek el aránya már korábban a 2. legmagasabb szintet érte el, s ennek mintegy szerves folytatása a jelenlegi kisebb, az országos átlaghoz illeszkedő középiskolai expanzió. Szerves, s igen dinamikus fejlődésnek lehet nevezni Dél-Alföld középiskolázásának alakulását, ahol az alacsonyabb szintről induló korábbi, fiatal felnőtt korosztályos középiskolázottságra épült rá a jelenlegi legnagyobb vidéki

<sup>278</sup> Lásd Halász-Lannert, 2000.: 71. és 72. Táblázat.

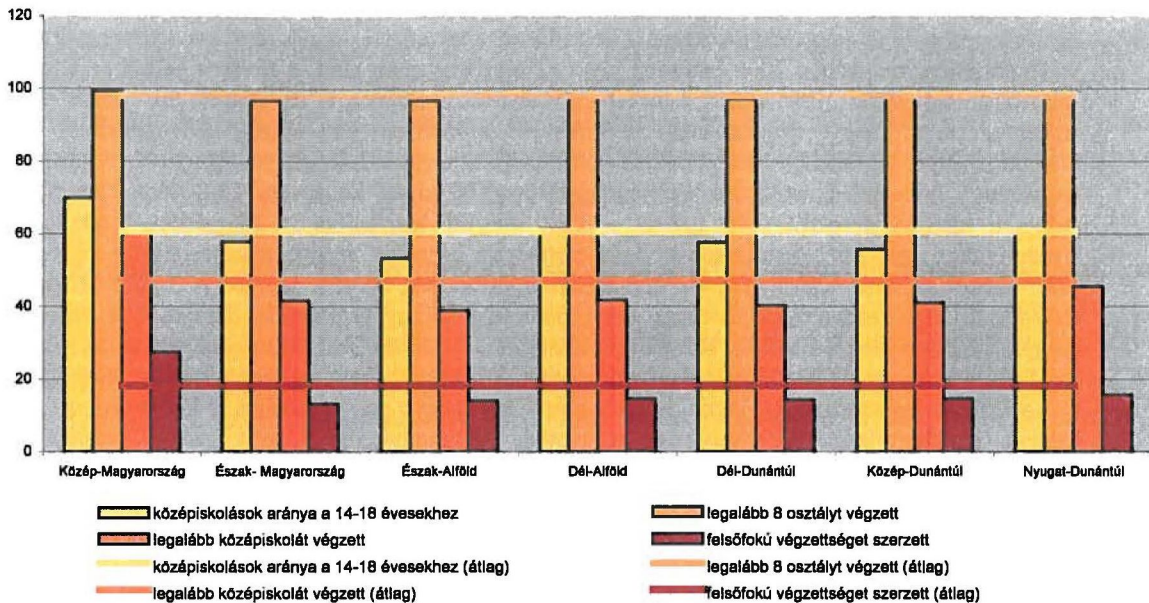
<sup>279</sup> Nyilvánvaló, hogy a középiskolázás kiterjesztése nem érheti el a korcsoportok egészét. Hogy mekkora ez az arány, tág határok között mozoghat, ahogy ezt Th. Green úgynevezett zéró korrelációs törvénye kimutatja (erről lásd Balázs, 2003b). 1996-ban az EU tagországok átlagában mintegy 80%-os a középiskolázás, ezen belül kissé magasabb általános-, mint szak-képzéssel (The transition..., 2001). Tíz volt szocialista ország átlaga 1998-ban a felső középfokú képzési irányok átlagai ehhez hasonló; 40,2% a gimnáziumi, 41,7%-os szakközépiskolai jellegű és 18,7%-os szakmunkás-képzési részvétel (Mártonfi, 2003a).

<sup>280</sup> Ahol a 25-29 évesek között legalább középiskolát végzettek aránya alacsony, a középiskolába járó 14-18 évesek aránya 53,5%. A közepes szinten 60%, ott pedig, ahol a fiatal felnőttek között magas a középfokú végzettséggel rendelkező, 69,9%. (F érték: 10,7; szignifikancia: 0,03).



expanzió. Ezt mindkét régióban a felsőoktatás kiterjedésének a többi régióhoz képest magasabb aránya is kíséri.<sup>281</sup>

4. Ábra  
A középiskolai expanszió és a népesség iskolázottsága régiónként, %



Forrás: OM 2001a; Népszámlálás 2001 alapján saját számítás.

Észak-Magyarországon Dél-Alföldénél magasabb arányú felnőtt népességbeli középiskolázottságra kisebb, a fiatal felnőtteket jellemző növekedés épült, s e korcsoport végzettsége csaknem beérte azt. E régióban azonban a 8 osztályt, vagy még azt sem végzettek jóval magasabb népességbeli arányának iskolázottság-emelése is a megelőző évtized feladata volt, amelynek az országos átlagot jelentősen meghaladó mértékével igyekezett eleget tenni. Ez is közrejátszhat abban, hogy a felsőfokú végzettség előretörése a 25-29 évesek között e régióban a legalacsonyabb. Míg tehát a középiskolázás kiterjesztése szerves folyamat, a felsőoktatásé a jelenlegi viszonyok között nem az. Észak-Alföldön az alsó két iskolázottsági szinten a szomszédos Észak-Magyarországnál is kedvezőtlenebb felnőtt isko-lázottsági mutatókból indult ki az ezredfordulón tapasztalható mérsékelt fejlődés, amelyben a 8 iskolai osztályt sem elérő iskolázás korábban legmagasabb átlagos szintje az országos átlagot elérve javult, a többi szinten azonban még jócskán elmarad attól. E régióban a teljes népességben a két szél viszonylagos erőssége volt és maradt jellemző; ez a felsőfokú végzettségűek arányában Észak-Magyarországnál magasabb induló állapotból jutott előbbre, s bár pozícióján ezzel nem tudott változtatni, ez az alacsonyabb végzettségűek magas átlagos aránya miatt nem diszfunkcionális. A korábbi iskolázottsági szerkezetében ehhez hasonló Dél-Dunántúlon a szintén hasonló mértékű 90-es évekbeli középiskolai expanszió annyiban tekinthető ennél szervesetlenebb fejlődési útnak, mivel kevésbé tudtak korábban megküzdenni a legalacsonyabb iskolázottságú népesség arányának csökkentésével, s hogy itt még nagyobb a rés a legalsó és a legfelső végzettségű 25-29 évesek aránya között. A Közép-Dunántúlon tapasztalható jelenlegi alacsony expanszió sem „szerves” folyamat eredménye, azonban más múltra tekinthet vissza. A teljes népességben legalább középfokú végzettséggel rendelkezők aránya alapján az elég kedvező helyen volt a régiók között. Ez a pozíció azonban már a 25-29 évesek között kedvezőtlenebb, miközben a régióban e korcsoportban jóval az átlag feletti mértékben javult a 8 osztályos végzettség aránya, s – országosan kedvező közepes helyeztől – a felsőfokú végzettké is. A jelenlegi középiskolázás visszafogottságának tehát előzménye van, de a valóság mindkét esetben meghaladta a mögöttük álló gazdasági-társadalmi tételezéseket.

<sup>281</sup> Lásd a disszertáció 5.3. fejezetét.



Az előzetes iskolázottság szerepét hangsúlyozza Mezei is, aki a középiskolázás kiterjedésének dinamikáját megyei szinten longitudinális kutatással vizsgálta (Mezei, 2000). Tizenegy korosztály érettségizett tanulóinak arányát, valamint a vizsgált időszakban arányuk növekedését az országos átlagtól való eltérésekkel megközelítve a megyék négy csoportját különítette el. Ennek alapján a fővárosban és Csongrád megyében tapasztalható az átlagosnál magasabb expanziós dinamizmus, korábban is nagyarányú érettségizettek mellett. Az országosnál kisebb fejlődés nagyobb mértékben korábban magasabb iskolázottságot mutató megyékben: a nyugat-dunántúli régió megyéiben, valamint Heves- Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-szolnoki nagyobb térségben jellemző. A kutató ezt a képzés telítettségével hozza összefüggésbe, amit – az expanzió azóta eltelt időszakának adatai – csak részben támasztanak alá (Vas és Hajdú-Bihar megyében 2000-ben még jóval az országos átlag alatt, a főváros nélkül az átlag körüli szinten) járnak érettségihez vezető képzésbe, Győr-Moson-Sopron is az átlagon áll. Mezei felhívja a figyelmet arra, hogy az expanzió előretörése különösen az előző kedvezőtlenebb állapot következménye: 12, alacsony középiskolai képzettségi szintről induló megyéből nyolcban tapasztalható nagyarányú növekedés; ezek között Somogy, Bács-Kiskun és Veszprém különösen kiemelkedik.<sup>282</sup> Adataim alapján azonban még így is – Pest megyét leszámítva – Nógrádon, Szabolcsban és Veszprémben maradt a legalacsonyabb az érettségire készülők aránya a korcsoportos népességben, ezért ezeket kevésbé tekintem perspektivikusan fejlődőeknek, mint a szerző. A legproblematisabb térségek a kedvezőtlen iskolázottsági szint mellett alacsony expanziós dinamikával jellemezhető megyék: Borsod-Abaúj-Zemplén, Komárom-Esztergom, Fejér és Pest. Mezei elemzése az első kettőt emeli ki mint a későbbi fölzárkózás szempontjából kevesebb eséllyel rendelkezőket (Mezei, 2000: 497.o.). Ezzel egyetértve úgy látom, hogy a másik két megye perspektíváját is kedvezőtlené tenné a helyzet fennmaradása. A főváros és közvetlen agglomerációja között számos egyenlőtlenség elfogadható a racionális munkamegosztás következtében, de a közszolgáltatásokban, s ezen belül a közoktatás szintjén a túl nagy különbségek mindenképp veszélyeztetik a térségi kohéziót.<sup>283</sup> Fejér megyében pedig a disszertáció időszakában manifesztálódó, zsákutcássá váló gazdaságfejlődés korrekciója nem történhet meg a humán fejlesztési háttér nagyobb dinamikájú fejlesztése nélkül.

Míg egyértelműen pozitívan lehet értékelni az iskolázottság nagyarányú növekedését a középfokú iskolai végzettségi szinten, kevésbé kedvező, hogy a középiskolázás kiterjedésében az ezredfordulón meglehetősen nagy térségi különbségek vannak. 2000-ben az expanziót illetően telítettnek minősíthető fővárost követően Csongrádban a legmagasabb az érintett korcsoport középiskolázásban való részvétele; az itt élő 14-18 évesek 73,3%-a középiskolás.<sup>284</sup> Ugyanakkor, ha nem is a legalacsonyabb – Pest, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Beregben látható, 50%-nál alacsonyabb – szinten, de az expanzió a gazdasági prosperitás eddigi fázisaiban sikeresebb egyes nyugati megyékben máig nem érte el, vagy csak éppen elérte az országos mértéket. Ez a Közép-Dunántúlon, különösen Veszprém megyében jellemző (53,9%), ahol – a fent idézett dinamikus növekedés ellenére – úgy tűnik, a gazdasági transzformáció során betelepülő gazdaság technológiája és munkaerőszükséglete nem igényelte, s a térségi oktatáspolitikai nem szorgalmazta a közép-iskolázás, és különösen nem a gimnáziumi képzés kiterjesztését. A felzárkózás lehetőségét egyes, gazdasági teljesítőképességüket tekintve kedvezőtlenebb helyzetű megyék mutatják. A középiskolázás igen széleskörű különösen Heves és Jász-Nagykun-Szolnok megyében, ahol – a korábbiakban is magasabb – középiskolai részvétel 2000-re elérte a 62,6, illetve 60,2%-os szintet. Ebben nyilvánvalóan az alföldi iskolavárosok kulturális hagyományai játszanak szerepet. E kultúrának a szerepe fontos a szakképzési szektor outputját fölszívni nem tudó reálszféra hiányában, az ifjúsági munkanélküliség elkerülését segítő „parkoltatási” funkció vonatkozásában is.

Hogy a tömeges középiskolázás mennyire tekinthető „zsákutcás” képzésnek – s a közoktatási rendszer e teljesítménye számba vehetőnek vagy fölöslegesnek, netán károsnak – az részben azzal közelíthető meg, hogy az ilyen módon az oktatási rendszerben tovább bennmaradók rosszabb helyzetbe kerülnek-e, mint az oktatásból való kimaradásuk, vagy rövidebb ideig tartó, hasonlóan nem hasznosítható oktatási részvételük esetén. Az oktatási expanzió „hasznosulása” függ a tömeges középiskolázásból a terciér oktatási szektorba – posztsekundér képzésbe, felsőoktatásba – való bejutás mértékének alakulásától is. Ha ennek esélyei nőnek, az iskolarendszerből magasabb szinten kilépők már nem azon a szinten élnek

<sup>282</sup> A többi megye Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Baranya, Békés, valamint Tolna.

<sup>283</sup> Mint ennek jeleit a Pest megye regionális különválásáról ismert nézetek is mutatják.

<sup>284</sup> Lásd Függelék 54. Táblázat.



meg és szenvedik el a pangó gazdaság hatását, mint anélkül. A humánerőforrás-fejlesztés távlati alakulása szempontjából a kiterjedt középiskolázás révén e térségekben a tanulás fenntartása, s ezen belül a középiskolának a munkaerőpiaci igények diverzifikált és változó képzettségi feltételeihez és gyakori átképzési igényéhez, a life-long learning követelményeihez inkább alkalmazkodó fajtája kedvezőbb, mint amilyen a jelenleg még a modernizációs fázis elején álló, s a térségben a megfelelő ipari-gazdasági háttér-kapcsolatot nélkülöző szakiskolai szektorba irányítás révén volna. Ez a társadalom szempontjából is egyértelműen támogatott jelenség, amely teljes mértékben megfelel a középiskola fejlett országokban a korábbi évtizedekben lezajlott expanciónak, amelynek eredményeképpen a középiskolai oktatás ma már egyre inkább egy életkorban kitolt pályakeresési út alapozó állomásának tekinthető, semmint a tömeges intézményes oktatás lezáró szakaszának.

A középiskolai expanzió mindkét iskolatípusban, a gimnáziumban és a szakközépiskolában is jelentős fokú volt, s míg a gimnáziumi képzés növekedési üteme nagyobb volt, a szakközépiskola nagyobb vonzása az expanzió folyamatában mindvégig megmaradt. Az oktatásstatisztikai adatok szerint a középiskolába járók 37,6%-a gimnazista és 62,4%-a szakközépiskolás, azaz a magasabb oktatási szint mellett a társadalom tagjainak az érettségi és a szakmaszerzés együttes lehetősége vonzóbb, mint az első a második nélkül.

Mint azonban korábban már utaltam rá, a mai gimnáziumok és szakközépiskolák jóval közelebb állnak egymáshoz, mint ahogyan az a korábbi évtizedek merev iskolatipológiáját ismerve megszokott. A szakközépiskolai oktatás modernizációjában előtérbe került az általános képzés, ezen belül a munkavállaláshoz közvetlenül is szükséges legfontosabb kompetenciák, az idegen nyelv és az informatika oktatása, a szakmai képzés a mai szabályozás alapján csak magasabb évfolyamon kezdődik és az iskolák többségében tágabb szakmacsoport alapozó képzését jelenti, amelyre az érettségi vizsgát követően épül rá a szakképzés, s végül, ebből az iskolatípusból is jelentős a felsőfokú továbbtanulás. Másfelől a gimnáziumi oktatás célja mára diverzifikálódott; a felsőfokú tanulmányaikra való felkészítés mellett a gimnáziumi érettségi önmagában is viszonylag széles körben kelendő a munkaerőpiacon, hiszen a „kredencializmus” az érettségivel a munkáltatók által végzett rendszeres átképzés alapfeltételét, a tanulóképesség meglétét és az intézményi konformitás egy szintjét egyaránt nagyban valószínűsíti. Emellett a tercier és kvaterner szektor számos ágában egyre inkább alapkritériumnak minősülő idegen nyelvi, információs és kommunikációs technológiai kompetenciákra – legalábbis a ráfordított idő alapján – ezen az iskolafokon általában inkább számíthatnak. Mindezekén túl, a gimnáziumok nagy része számos olyan fakultatív tárgyat is tanít, amelyek a munkaerőpiacon szakmai előképzettségként, sőt esetenként szakmai képzésként jönnek szóba (Vágó, 1999b), s terjed a gimnáziumok poszt-szekundér képzési aktivitása is, amely ugyan nem minden esetben jelent akkreditált szakképzést, de a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákat ígér. Területi szempontból kiemelt jelentőségűnek tartom azt is, hogy a nem nagytelepüléseken működő középiskoláknak – különösen a nem elit vagy speciális tantervű, hanem a kisebb térségi vonzáskörzettel működő, tervezetten vagy spontánul leginkább komprehenzív típusú gimnáziumoknak – mindenképpen diverzifikált tanulói, családi igényeket kell kielégíteniük; tehetséges, törekvő tanulók felsőfokú képzésbe juttatása mellett – amely potenciálisan a helyi-térségi értelmiség bővítéséhez is inkább hozzájárulhat – a következő „ugrást” már megtenni nem motivált vagy nem alkalmas tanulókat is megfelelő munícióval kell ellátniuk.

A középiskolázás horizontális struktúrájának területi jellemzői egy további, a humánerőforrás-fejlesztés kontextusában fontos szempontból is érdemesek a figyelemre. A gazdasági depresszióval küzdő térségekben ugyanis, ahol a munkaerőpiac nem támaszt közvetlen kihívást az oktatási rendszer felé, hiányoznak, s főképpen a szakképzésben hiányoznak a fejlesztésre ható impulzusok. A térség szakképzési szektorának (esetleges) proaktivitását megint csak a reálszféra hiánya korlátozza be azzal, hogy nincs a tervezett fejlesztések anyagi fedezetéhez szükséges gazdasági partner (a gazdaság költségviselését a szakképzésben törvény szabályozza). A gimnáziumok működtetése kevésbé költségigényes,

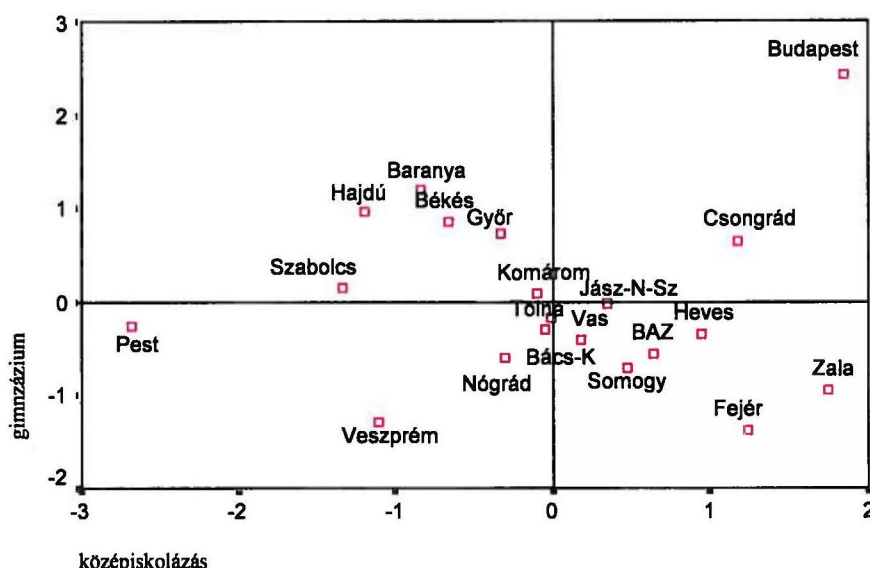


ezért a gazdasági pangás körülményei között élő térségnek vagy az a választása, hogy egyáltalán nem fejleszti a középiskolai képzést, vagy a gimnáziumi oktatás expanzióját választja. Véleményem szerint az utóbbi választás nem csak a jelen, hanem a jövő szempontjából is tágabb lehetőségeket nyújt. A „ma” horizontján a társadalmi integráció és perspektíva-adás tekintetében, a jövőt illetően pedig a humán erőforrás elért potenciálját tekintve; különösen ha azt ennek az aktivitásnak az elmaradásával hasonlítjuk össze.

Együttesen tekintve a 14-18 éves korosztály középiskolázási és a középiskolások közül gimnáziumi oktatásban való részvételét, ezek nagyságrendjének területi mintázatait mutatja a következő ábra.

5. Ábra

*A 14-18 évesek középiskolázásban és gimnáziumi oktatásban való részvételének mintázata*



Forrás: OM 2001b és KSH 2001 alapján saját számítás.

A mintázatok alapján látható, hogy Közép-Magyarország két közigazgatási egysége áll a legtávolabb egymástól és elkülönülnek mindenki mástól is: a fővárosban magas középiskolázási arány és kissé átlag feletti gimnáziumi részvétel jellemző, míg Pest megyében igen elmarad a 14-18 évesek középiskolázásban való részvétele, de azon belül a gimnáziumban tanulás nem. Szintén egyedül áll Csongrád megye, ahol a főváros mellett mind a középiskolai, mind azon belül a gimnáziumi részvétel magas arányban jellemző. A mátrix középső csomósodásában Jász-Nagykun-Szolnok, Tolna, Komárom-Esztergom, Bács-Kiskun, Vas, Borsod és Heves, valamint kissé lemaradva Nógrád és Somogy megyét találjuk. Egy másik csoportot mérsékeltabb középiskolázás mellett viszonylag magas gimnáziumba járók aránya jellemez: ide tartozik Baranya, Hajdú-Bihar, Békés, Győr-Moson-Sopron és, kissé lemaradva, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. Fejér és Zala megye abban sajátos, hogy mérsékelt középiskolai expanzió volt, de ez nem járt a gimnáziumi oktatás bővítésével.

A gimnáziumi expanzió mértékének és a folyamat ütemének megismeréséhez érdemes összehasonlítani az ezredforduló utolsó tanévében a gimnáziumba beiratkozott tanulók arányát a már bent lévő évfolyamok összességéhez mért, már megismert arányaival. A belépő gimnáziumi 9. évfolyamok létszámát a 9. évfolyamos összes középiskoláshoz viszonyítva országosan 7,2 (a főváros nélkül 7,5) százalékos növekedés látható, ami arra utal, hogy az expanzió koránt sem fejeződött be.<sup>285</sup> Valamennyi régióban érzékelhetően nő a gimnáziumi részvétel a középiskolások között, a legnagyobb mértékben a dél-dunántúli régióban, ahol a kilencedikes gimnazisták aránya 10% ponttal magasabb, mint az ekkor a négy évfolyamon

<sup>285</sup> Lásd Függelék 54. Táblázat.



tanulók aránya. Ezen belül a Baranya megyében magas korábbi állapothoz képest további 11,7%-nyi a növekedés. Közép-Dunántúlon szintén igen jelentős a gimnáziumi expanzió előrehaladása (+9,9% pont), ahol különösen Fejér megye emelkedik ki 12,3% pontos többletével. Itt azonban igen alacsony szintről indult a gimnáziumi részvétel, ezért elmondható, hogy e térséget most érte el a gimnáziumi képzés kiterjesztése. Közép-Magyarországon és Dél-Alföldön azonos mértékű a gimnáziumi expanzió, de míg az előbbi magas szintről indulva ér el további 8,4% pontos növekedést, az utóbbi az átlagos mértékhez képest nő. Dél-Alföldön főleg az eddig elmaradott Békés megyében van nagy, +11,3% pontos emelkedés, ami az expanziós folyamat begyorsulására, s a gimnáziumi képzés felé való irányultságára utal. Nyugat-Dunántúlon +6,7%-os növekedés van, ami viszonylag alacsonyabb szintről a jelenlegi magyar viszonyok között mérsékelt növekedésnek tekinthető; itt megmaradni látszik a régió megyéi közötti különbség a beiskolázásban: Győr-Moson-Sopronban a magasabb arányok jobban nőnek (+7,7% pont), míg Zalaiban változatlanul alacsony a növekedés üteme. Észak-Magyarországon a korábban lemaradt Nógrád megyében tapasztalni hasonlót (+10% pontos növekedés), a régió másik két megyéjében az előzőleg nagyobb emelkedés üteme lelassulni látszik. Észak-Alföldön, ahol a 90-es évtizedben nagyobb arányú expanzió ment végbe, az expanzió intenzitása csökken, de még így is mind Szabolcsban, mind Hajdú-Biharban nagyobb az országoshoz képest.

A középiskolai expanzió mértéke eltér, de nem teljesen lineáris módon a megyék kutatás-fejlesztése, valamint társadalmi jóléte szintjei szerint (szignifikancia: 0,002 és 0,005). A középiskolázás kiterjedtsége a legkisebb K+F létszám- és ráfordítási nagyságrend alapján magasabb, mint a megelőző szinten, a társadalmi jólét tekintetében pedig a „jó közepes” kategória marad le a következő kettőtől. A gazdaság legkevésbé fejlett megyei klaszterében szintén kissé magasabb a középiskolázás aránya a korcsoportos népességben, mint az eggyel magasabb kategóriájú csoportban (szignifikancia: 0,01). A várakozásoknak megfelelően minél urbanizáltabb egy megye, annál magasabb a középiskolázás aránya is. Hasonló az összefüggés a községben lakók aránya szerint, mutatva, hogy a kistelepüléseken még erősebbek a szakmunkásképzés iránti igények. A fentiek következtében a mutató a bejáró tanulók arányának nagyságrendjei szerint is pozitív és lineáris módon különbözik.<sup>286</sup>

### 5.1.3 A középfokú oktatás iránti kereslet-kínálati viszonyok

A középfokú képzés átstrukturálódásában és kiterjedésében – mint utaltam rá – jelentős szerepe volt és van máig a társadalmi igényeknek, amelyekre a legközvetlenebbül az iskolai autonómia keretei között működő oktatási intézmények reagáltak, különösen a 90-es évtized első felében. Az önkormányzati iskolafenntartók akkor nem tettek lépéseket a költségviselő képességüket és a tanulólétszámot egyaránt meghaladó intézményi és humán erőforrás-többlet leépítésére<sup>287</sup>, ilyen jellegű aktivitásuk csak az évezred fordulóján vált az elszórt egyedi eseteket meghaladó mértékben jellemzővé. Ehhez 1996 után már bizonyos eszközök is álltak rendelkezésre. Időközben ugyanis a térségi oktatásirányítás egy új eszközzel gazdagodott, a megyei, majd a települési szintű oktatás-tervezés intézményével, amelyet az 1996-as, majd az 1998-as oktatási törvénymódosítások vezettek be. A tervezési rendszer bevezetése után elkészült megyei fejlesztési tervdokumentumok kutatási tapasztalataim szerint általában kevésbé feleltek meg eredeti céljuknak, egy stratégiai jellegű, hosszabb távú fejlesztés-orientált tervezés igényének, inkább a megyei szintű iskolai intézményhálózat alakításával foglalkoztak (Balázs, 1999a; Balázs-Imre, 1999; Balázs 2001c; 2001d). Az eredetileg térségi fejlesztéseket szolgáló igen csekély források nem is igen adtak módot távlatos fejlesztési koncepciók megalapozására, s 1998 után még e források felhasználása is egyre inkább, majd kizárólagosan kötött kormányzati célok megvalósítását szolgálhatta.<sup>288</sup> A később bevezetett települési szintű helyi intézkedési terveknek már a célja sem volt több egy „rendezési” típusú

<sup>286</sup> Lásd Függelék 55. Táblázat.

<sup>287</sup> Noha az 1995-ös megszorító kormányzati intézkedések adtak egyfajta első „figyelmeztető jelet”.

<sup>288</sup> Ennek okait a kutatás részletesen elemezte, lásd Balázs-Imre, 1999; Balázs, 2001d.



tervezésnél (Balázs, 2001d); e dokumentumokban elsősorban az intézményi infrastruktúra mennyiségi kérdései kerültek előtérbe. A tervezés tanulási folyamata azonban – amely elsősorban a terveknek az oktatás szabályozási változásai miatt szükséges karbantartásai során érvényesült – a későbbi empirikus vizsgálatok tapasztalatai és egyéb források alapján, még ha gyakran implicit módon is, mégiscsak hatott a térség iskolapolitikájának aktívabb alakítására. (Balázs, 2001a). Az ezredforduló idején – elsősorban az iskolafenntartó önkormányzatok anyagi teherviselő képességének korlátai következtében – fölerősödött intézményi átszervezések, iskolahálózati racionalizálás mögött már a tervezés tudatosabb elemei is megfigyelhetők (Balázs, 2000c).<sup>289</sup>

A területi oktatáspolitikai, a tervezés és a társadalmi szereplők kölcsönhatásáról<sup>290</sup> az – elsődlegesen megyei feladatellátási körbe tartozó – középfokú beiskolázások kereslet-kínálati szempontú elemzése ad képet.<sup>291</sup>

Az eltérő térségi *társadalmi igényekről* a különböző középiskola-típusokba való jelentkezések arányainak különbségei tanúskodnak. Az összes – a 8. osztály befejeése után középfokon továbbtanulók mellett a 10 és 12 éves korban szerkezetváltó középiskolákba is irányuló – jelentkezések alapján<sup>292</sup> regionális szinten igen széles spektrumon mozognak a továbbtanulni szándékok. A továbbtanulók körében országosan jellemző mintegy 70%-os érettségihez vezető és 30%-os szakiskolai végzettséget nyújtó iskolatípus-igényhez viszonyítva Nyugat-Dunántúlon, valamint Észak-Alföldön jóval alacsonyabb a gimnáziumba vagy szakközépiskolába jelentkezők aránya, míg Közép-Magyarországon jóval magasabb.<sup>293</sup> A megyék szintjén további eltérések tapasztalhatóak. Veszprém megyében – inkább a nyugat-dunántúli régió „mintájára” – alacsony az érettségi iránti igény, Észak-Magyarországon Borsod kivételével az. A középiskolai expanzió iránti társadalmi igények relatív elmaradása mögött a két esetben különböző okok vélelmezhetők. Az előbbi esetben a korábbi iskoláztatási tendenciák jelenlegi hatása, amely magasabb képzettségi szintről indulva degresszíven emelkedő igényekkel járhat együtt. Emellett a gazdaság létének vagy hiányának szerepe, valamint – az előbbi esetben – az általa támasztott igények hatása. Ez a Dunántúl nyugati részén a 90-es években megtelepedő vállalkozások alacsonyán képzett munkaerő iránti kereslet miatti perspektíva ígérete<sup>294</sup>, míg a másik régióban a társadalmi elmaradottság és hátrányos helyzet következtében általában alacsonyabb továbbtanulási motiváltság, s ezen belül az inkább rövidebb képzési idő igényének következménye.

A különbségekben országosan az általános iskolák településtípusának hatása is megmutatkozik, amely szerint a városi általános iskolások nagyobb arányban jelentkeznek négyosztályos és szerkezetváltó gimnáziumba, míg a községekben lakók/tanulók átlag feletti arányban választják a szakiskolát, s az érettségit ígérő iskolák között is inkább a szakközépiskolát preferálják. Megyei szinten vizsgálva ez a jelentős különbség megmarad, de némileg tompul. Nyugat-Dunántúl megyéiben és Jász-Nagykun-Szolnokon a városban és községben tanulók között a településtípus-átlagukhoz képest egyaránt felülreprezentáltak a szakiskolába készülő; Békésben a falusi gyerekek a községi átlagnál magasabb arányban készülnek 4 osztályos gimnáziumba, Pesten, Komárom és Nógrád megyében pedig a szerkezetváltó

<sup>289</sup> Az oktatási expanzió folyamatát vizsgáló, a disszertáció készítőjének témavezetésével folyó több megyei esettanulmányban tapasztalta az oktatásszerkezet átalakításának a korábbiakban megismertnél tudatosabb törekvését a megyei tervekre épített hálózati átszervezések előkészítésében.

<sup>290</sup> Ennek figyelembe vétele már a – valójában csekély információbázis alapján végrehajtható – tervezés intézményének bevezetése során is fontos volt, hiszen a terveknek helyzetelemzésre kellett épülnie. Ekkor azonban – kutatási tapasztalataink szerint – a társadalmi-gazdasági környezet az oktatási rendszertől független „háttér”-ként volt része a tervek többségének (Balázs-Imre, 1999).

<sup>291</sup> Az elemzést a KIFIR adatbázisból végeztem, az OKI KK-ban végzett kutatás (témavezető: Lannert Judit) keretében.

<sup>292</sup> Az első helyen való jelentkezéseket vizsgálva.

<sup>293</sup> Lásd Függelék 56. Táblázat.

<sup>294</sup> A családot e magatartását alátámasztja az országos átlagnál alacsonyabb felnőtt és ifjúsági munkanélküliség, amely bár alacsonyabb iskolai végzettségnél magasabb, de e térségben épp a gazdaságszerkezet 90-es évek közepi állapota miatt nem jelentkezik; az igényeket a munkaerőpiac valóban visszaigazolni látszik.



iskolák felé a községi gyerekek aspirációs szintje is magasabb, mint amilyen a településtípuson belüli átlagos arány.

A 6- és 8 osztályos gimnáziumok felé való törekvés a társadalmi kereslet felől az elitoktatás és a későbbi felsőfokú továbbtanulás igényét fejezi ki. Ez a fővároson kívül Komárom és Pest megye, a városi tanulók körében pedig Győr-Moson-Sopron megye családjaira jellemző, míg az ilyen oktatás iránti igények alacsony foka Vas, Somogy, Tolna, Csongrád, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs és Heves megyére.

A továbbtanulásról való családi döntések mögött igen eltérő indítékok állhatnak. A szociológiai szakirodalomból ismert, hogy az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődésében komoly szerepe van a különböző társadalmi csoportok kulturális és anyagi tőkéjének, s az ezekkel összefüggő, iskolával kapcsolatos beállítódásaiknak és törekvéseiknek, amelybe az iskolarendszerről való informáltság is beletartozik. Erre két fajta közelítéssel adható válasz a KIFIR adatbázis segítségével. Az egyik a jelentkezések száma, amelynek eltérései mögött számos – akár tudatos, akár implicit – tételezés húzódhat meg a bejutás esélyére vonatkozóan. Bár maguk a tételezések az adatbázisból nem tárhatóak fel, jellegzetes különbségeik feltárása hozzájárulhat a más dimenziókban tapasztalt megerősítéséhez vagy gyengítéséhez. A kevesebb helyre való jelentkezés mögött feltételezhetően a a megcélzott iskolatípus kisebb kínálata, valamint a felvétel nagyobb esélyének vélelme áll.<sup>295</sup> A sokféle helyre való jelentkezés erős törekvést, de több bizonytalanságot rejt magában. Erre nézve a tanulói stratégiák másik közelítése ad további támpontot. A középfokú felvételi rendszernek abból a lehetőségéből fakadóan ugyanis, hogy a tanulók nemcsak több iskolát, de többféle iskolatípust is megjelölhettek, e jelentkezések állandóságára vagy változékonyságára, s ezzel bizonyos mértékig a tudatosságára lehet következtetni.

A *jelentkezések száma* régióként és megyéenként eléggé eltér az átlagosan 3 helyre történő jelentkezéstől. Régiós szinten Észak-Alföldön és Közép-Dunántúlon átlagosan fél jelentkezésnyivel magasabb a középiskolába, illetve középiskolai programra történő jelentkezés-szám. A többi régióból az átlagnál kevesebb helyre jelentkeztek, a legkevesebbre Dél-Dunántúlról, megyei szinten Somogyból, Baranyából, Bács-Kiskunról és Pestről. „Fölfelé” régiójából és az egész populációból is jelentősen kiemelkedik Fejér megye, amelynek tanulói átlagosan 4 helyre jelentkeztek, míg az észak-alföldi régióban Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg iskolásai igyekeztek több helyre, mint a többség. A jelentkezések számát tekintve nincs jelentős különbség a városi vagy falusi általános iskolák diákjai között. Az iskolák, illetve – mivel a felvételi rendszer tagozatokra való jelentkezést tett lehetővé, akár egyazon intézményen belül több – osztályok kínálatának viszont szerepe lehet az eltérésekben. Erre utal az, hogy a kötöttebb képzésű szakiskolákba első helyen jelentkezők átlagosan valamivel kevesebb helyre adták be a jelentkezésüket, mint az érettségire készülők, ahol egy iskolán belül is több lehetőség kínálkozik.

A középfokra való készülés tanulói-családi „stratégiájának” fontos dimenziója a tanulói *jelentkezések konzisztenciája*; az, hogy a tanulók milyen mértékben törekszenek egy adott iskolatípusba – annak akár eltérő presztízsű, program-tartalmú, -kimenetű osztályaiba –, illetve az első és a második választás eltérése mögött van-e valamiféle elgondolás. Az iskolaválasztásban egyfelől felismerhetőek bizonyos preferenciák, azok hierarchiája, ugyanakkor ez nem egyformán tudatos; a családok tájékozottsága igen eltérő.<sup>296</sup>

A témát a KIFIR adatok alapján a tanulók által az első és a második helyen megjelölt középiskolák, programok egybeesésének elemzésével vizsgálom, a következőképpen: elkülönítettem a konzisztens (az első és a második helyre egyforma) választások három csoportját (ami lehet gimnázium, szakközépiskola, vagy szakiskola); az inkonzisztens választások közül pedig elkülönítettem az „egy szinten” inkonzisztens választások mindkét fajtáját (első helyen gimnázium, másodikon szakközépiskola és fordítva), valamint két további típust: a „lefelé” (1. helyen érettségihez vezető képzés, 2. helyen szakiskola megjelölése), valamint a „fölfelé” inkonzisztens választásokat (az előbbi fordítottja).

<sup>295</sup> Az előbbi – a későbbiekben összevetve a meghirdetett helyekkel – ellenőrizhető.

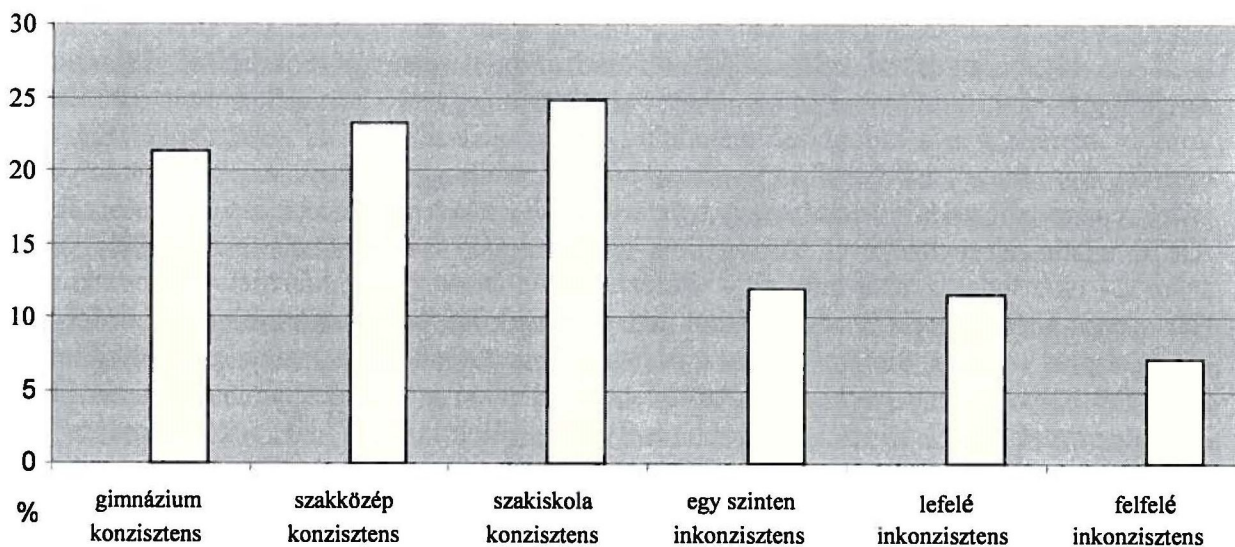
<sup>296</sup> Itt értelemszerűen csak a 8. évfolyam után továbbtanulni szándékozókat vizsgálom.



A 8. osztály befejezését követően elsőként és a második helyen történő középiskola-választás egybeeséseinek és eltéréseinek átlagos gyakoriságait a következő ábra szemlélteti.

6. Ábra

*A tanulók első és második középfokú intézmény-választásainak konzisztenciája, %*



Forrás: KIFIR 2000. adatbázis alapján saját számítás.

A gimnázium, a szakközépiskola és a szakiskola kétszeres választásával kapcsolatban talán joggal feltételezhető, hogy abban elég nagy a tudatosság, és talán a magabiztosság is, amely támaszkodhat az énképre-önismeretre éppúgy, mint a választott iskolatípusról vagy konkrét iskoláról való informáltságra. Tudatosnak, de kevésbé magabiztosnak tekinthetők a következő csoport tagjai, akik mindenképpen érettségihez szeretnének jutni, de nem bíznak abban, hogy az első megjelölt iskolatípus sikeres lesz. Közük alig van eltérés tekintetben, hogy az első hely gimnázium, és a második szakközépiskola, vagy fordítva. Az inkonzisztens választások interpretációja nehezebb. Valószínűsíthető, hogy e választásokban kisebb a tervszerűség és tudatosság, s az esetlegességben a tanulók és családjaik tájékozatlansága szerepet játszhat. A gyerekek bő tízedének első szintű aspirációja a középiskola – kifejezve a társadalmi igényt a középiskolai expanzióra – de a „tartálékmegoldás”, a középiskola bizonytalan elérése miatt egy alacsonyabb szintű szakiskola. Az elsőre szakiskolát, másodikra érettségit adó képzést választók motívumai akár egymással ellentétesek is lehetnek. Ezek egy részénél elképzelhető, hogy a vágyott cél egy vonzó vagy kurrens szakma, amelynek megghiúsulása miatt az érettségit nyújtó képzés inkább szintén „pótmegoldást” jelent, de – az előző csoportnál tapasztaltakhoz hasonló, talán még nagyobb – tanácstalanság, a pusztá próbálkozás előfordulása állhat e választások mögött.

A jelentkezési konzisztenciákat megyénként, ezen belül két településtípus szerint vizsgáltam.<sup>297</sup> Az átlagos mértékekhez képest a gimnázium felé való törekvés következetessége Budapesten a legmagasabb (a jelentkezők csaknem harmadát jellemzi), s Baranya, Csongrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Békés és Hajdú-Bihar megyében is magas; a jelentkezők negyedét-ötödét jellemzi. A legkisebb ez a fajta következetesség a gimnáziumok tekintetében a Tolna, a Győr-Moson-Sopron és a Komárom-Esztergom megyeiek között. A 13, átlag alatti megyéből csak három van a Dunától keletre. A tanulók szilárd törekvése a szakközépiskolába való bejutás irányába jóval több megyében figyelhető meg, mint amilyen a gimnáziumba. Ezek között kevés olyan megye van, ahol ez az érettségihez vezető képzés iránti erős akarattal jár együtt, azaz amelyekben ugyanakkor átlag feletti a gimnáziumok kétszeri választása is: csak Csongrád és Budapest továbbtanulóit jellemzi. Jóval több megyé-

<sup>297</sup> Lásd Függelék 57. Táblázat.



ben vannak olyanok, akiknél a szakközépiskolai képzés iránti eltökéltség magasabb az átlagnál, míg a gimnáziumi iránti alacsonyabb: Somogy (a szakközépiskolát a tanulók 35,4%-a választotta kétszer), Tolna (31,7%), Fejér (29,4%), Bács-Kiskun (27,3%), Borsod (26,8%), Jász-Nagykun-Szolnok (25,1%), Pest (24,9%) és Komárom (24%). A két középiskola-típus konzisztens választásainak együttes aránya az átlagoshoz képest ismét csak több dunántúli megyében alacsonyabb: Veszprém (szakközépiskola: 13,2%), Vasban (18,6%), Zalában (19,9%), Győr-Moson-Sopronban (20,4%), ezeken kívül Nógrádban (17,8%). A szakiskolához való „ragaszkodás” még szélesebb körben jellemző, mint a szakközépiskolához, s javarészt ugyanazokon a helyeken fordul elő inkább, ahol az érettségit nyújtó képzések irányában nagyobb a tanácstalanság: Veszprém, Zala, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében, ahol csaknem a tanulók harmada választotta elsőre és másodjára is a szakiskolát.

Az egy szinten inkonzisztens jelentkezésekben az érettségi megszerzése éppúgy komoly célként fogható föl, mint a kétszer is gimnáziumot, illetve szakközépiskolát megjelölők esetében, de e választások mögötti pályaválasztásban valószínűleg kisebb a tudatosság vagy nagyobb a pragmatizmus. Ez országos átlagában a tanulók 12%-át jellemzi; valamivel többen vannak azok, akik a gimnáziumi első hely után jelöltek be szakközépiskolát, mint fordítva. Az egy szinten inkonzisztens választások régiós szinten Dél-Dunántúlon, Dél-Alföldön és Közép-Magyarországon (mindkét közigazgatási egységében) vannak az átlag felett. A közép-dunántúli régióban Komárom-Esztergom megye „lóg ki” fölfelé egy szinten inkonzisztens választásaival (a tanulók 15,7%-a ilyen), míg a másik két megyeiek jóval az átlag alatt vannak e téren. Észak-Magyarországon a Nógrád és Heves megyéből középiskolába törekvők között magasabb az egy szinten inkonzisztensek aránya, míg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében átlag alatti. Két nagy egybefüggő területen nagyobb azok részaránya, akik mindenképpen érettségit szeretnének, de kevésbé tudják, mit is jelent ez. Az egyik a régiókat átszelő Heves-Nógrád-Pest és Budapest –Komárom megyéket magában foglaló sáv, amelyre a főváros vonzása tekinthető jellemzőnek. A másik – a Dunával elválasztottsága miatt valójában két – terület a dél-dunántúli és dél-alföldi régiót foglalja magába; jellemzője, hogy egy-egy jelentős felsőoktatási centrum körül helyezkedik el.

Az inkonzisztens választások sorában az az igazán izgalmas, ahol a választások szintjében is bizonytalanság van. Az első választásként érettségihez vezető képzésekbe lapjukat beadók, akik másodikként valamilyen szakiskolába jelentkeztek („lefelé inkonzisztens” választások), az összes, 8. osztályt követően jelentkezők bő tizedét teszik ki. Ez a választási stratégia az átlag feletti arányban csak kevés helyen fordul elő, viszont egy jelentős, összefüggő térségben jellemző: a nyugat- és közép-dunántúli régió nagyobb részében, különösen Vasban és Veszprémben. A szakiskola választása e térségekben nem annyira tűnik pótmegoldásnak az érettségi megszerzéséhez képest. Ez az iskolatípus – amelynek választási aránya itt az első szándékú konzisztens választások között is magas volt – a térség közelmúltbeli munkaerőkeresletére alapozva tartotta meg relatív vonzerejét. Leginkább Dél-Alföldön tűnne kudarcnak az, ha nem sikerülne a középiskola; a lefelé inkonzisztens választásoknak itt legalacsonyabb a részaránya.

Az előző csoporthoz képest eltérő motívumok állhatnak a „fölfelé” inkonzisztens választások hátterében. E tanulók a következő nagyobb térségben reprezentálják magukat jóval az átlagos mérték felett: Zala-Vas-Győr-Moson-Sopron-Veszprém megye, valamint Pest-Nógrád-Jász-Nagykun-Szolnok-Szabolcs-Szatmár-Bereg megye térsége. Az előbbi nagyrészt megegyezik azzal, mint amelyben az előző, „lefelé” inkonzisztens csoportok is inkább képviseltették magukat. Mivel a régiós szintű munkanélküliség Nyugat-Dunántúlon és a Közép-Magyarország régióban a legalacsonyabb, az ifjúsági munkanélküliség alacsony szintje nagyrészt ugyanitt jellemző<sup>298</sup>, megkockáztatható, hogy a fenti nagy térség nyugati felében, e két régióban a „felfelé” inkonzisztens választások mögött egy keresett szakmunkásképzési hely elérésének kudarcra esetére választott középiskola inkább „pótmegoldásnak” tekinthető. A másik térségben a tanulói tanácstalanság nagyobb foka, a „központi” régióban a kínálat nagyobb voltának köszönhetően a próbálkozás-elem is valószínűsíthető.

<sup>298</sup> Budapest és Vas megye kivételével.



A tanulók általános iskolájának dichotóm településtípus-kategóriája szerint a konzisztencia szempontjából két fajta választás tér el jelentős mértékben: a gimnáziumé és a szakiskoláé. A főátlaghoz képest a városi általános iskolákból jövő tanulók inkább ragaszkodnak a gimnáziumba, a falusi környezetből érkezők viszont a szakiskolába való bejutáshoz.

Általában véve elmondható, hogy ha a gimnázium konzisztens választása egy megye városaiban jelentősen a városi átlag alatt van, akkor a középiskolázás kiterjesztésére való törekvés alacsony; még az urbánus területeket sem érte el. A másik oldalról ugyanez a helyzet ott, ahol a megye falvainak általános iskoláiból érkező tanulók szakiskola-választási konzisztenciája érzékelhetően magasabb, mint a községek tanulóinak átlaga; ebben az esetben a térségben még a falvakat sem érte el átlagos mértékben a középiskola tömegesedésének gondolata a családok körében. E két eset együttes előfordulása esetén az adott térségben a keresleti oldalon nincs komoly igény a középiskolázás bővítésére. Figyelemre méltóak ebből a szempontból a megyei különbségek. Győr-Sopron, Veszprém, Zala és Vas megye területén tapasztalható a középiskolázás iránti, kétszeres választással megerősített kereslet alacsonyabb szintje a magyar viszonyok között átlagos mértékhez képest. Épp a fordítottja látszik a fővárosban, Baranyában és Csongrád megyében. Itt a tanulók és családjaik – a falvakban is – erősebben törekszenek a középiskolákba, mint amennyire ez országosan jellemző.<sup>299</sup>

A középfokú iskolázás szerkezetének *kínálati oldaláról* a meghirdetett felvételi helyek iskolatípusonkénti arányai tanúskodnak.<sup>300</sup> 2000-ben a jövőre 9. évfolyamosok számára országosan a középfokú intézmények bő egynegyede gimnáziumi, egyharmada a szakközépiskolai, 40%-a szakiskolai kínálat. A Nyugat- és közép-dunántúli régió megyéinek többségében az országosan jellemző mérték feletti szakmunkás- és szakiskolai férőhelyi részarány jellemző.<sup>301</sup> Ez Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyében, valamint Komárom-Esztergomban a középiskola mindkét típusának alacsonyan tartásával jár együtt, Veszprém megyében a gimnáziumi, Fejérben a szakközépiskolai kínálat magasabb. Rajtuk kívül a Bács-Kiskun, Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megyét magában foglaló térségben, valamint Tolnában és Nógrádon jellemző a nagyobb szakiskolai kínálat, a középiskolázás mindkét horizontális típusának alacsonyan tartása mellett. A középiskolai expanzió kínálatban mutatkozó átlagos országos mértékét hét megye múlja felül, leginkább a főváros (74%-os érettségit nyújtó képzési kínálattal), Csongrád, Baranya (64,5 és 64,1%), Borsod-Abaúj-Zemplén (63,7%), Pest (62,2%) és Somogy (61,3%), valamint Békés (60,7%). A főváros mindkét iskolatípust az átlagnál jóval magasabb arányban kínálja, Baranya és Szabolcs főleg a gimnáziumba kívánja inkább „becsatornázni” a jelentkezőket, míg a szakmaszerzés mellett érettségi bizonyítványt ígérő iskolatípus felé Borsod, Csongrád és Somogy.

A megyei közoktatás-politikák fontos dimenzióit az évezred fordulóján vizsgáló kutatásaim néhány adalékkal szolgálnak a fentiek interpretálásához. Az oktatási expanzió folyamatát vizsgálva 1999-2000-ben Komárom-Esztergom megyében – dokumentum-elemzésre épült és interjúk kvalitatív vizsgálattal végzett kutatásban – a középfokú oktatás alakításával kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy az érettségit elsősorban a felsőfokú, mégpedig a korábbi időszakokban értelmezett akadémikus irányultságú egyetemi képzésre való felkészítés intézménytípusaként értelmezik a megyei oktatásirányítás vezető munkatársai. A gimnáziumi képzésben általában szűkebb kereteket határoznak meg, ezen belül azonban főleg szerkezetváltó iskolákat kínálnak, koncentráltan, kis számban és versenyelvű bekerüléssel. A többségnek a szakmunkásképzés kínálatát a térség munkaerőpiaci lehetőségeinek fényében ajánlják. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az oktatási expanzió útját választották, amelynek célja explicit módon a pangó gazdaság körülményei között a parkoltatás, amelyet viszont inkább a „kivárás” adekvát módjának tartanak a gazda-

<sup>299</sup> Lásd Függelék 57. Táblázat.

<sup>300</sup> A középfokú beiskolázás valójában a 8. évfolyam utáni továbbtanulás esetében „éles” kérdés és tömeges jelenség, így a szerkezetváltó középiskolák adatait – amelyet korábban vizsgáltam – nem veszem figyelembe.

<sup>301</sup> Lásd Függelék 58. Táblázat.



ságélénkülés bekövetkeztéig, mint bármilyen más választást. Csongrádon a középiskolai expanzió nagyjából a szakmaszerzéssel összekötve ígér – az oktatáspolitikai térségi szereplői és az e döntéshez alkalmazkodó iskolák révén – perspektívát a recesszióból való kilábalásra. Hevesben nem látszik tudatos elgondolás a társadalom és a gazdaság távlati alakulásához való kapcsolódásra, de a megyeszékhely iskolacentrum-szerepe az óvatos expanzió inkább gimnáziumi „levezetésében” látszik megvalósíthatónak.<sup>302</sup> A humán erőforrás-fejlesztés oktatási vonatkozásait a területfejlesztés és a közoktatás területén vizsgáló, két régióban folytatott kutatásom 2001-ben további adalékokkal szolgált a középiskolai kínálat alakításáról való politikák és hátterük megismeréséhez. A középiskolai képzés kiterjesztése mindkét régióban elmarad az országosan jellemzőtől, de ez eltérő tartalmakat foglal magában. A nyugat-dunántúli régióban folytatott vizsgálat alapján úgy tűnik, az oktatás hozzájárulását elsősorban a felsőfokú képzés és a kutatás-fejlesztés vonatkozásában veszik számba mind a (területfejlesztési és közoktatás-fejlesztési) tervdokumentumok, mind a beiskolázás praxisa; a közoktatás sem elsősorban ennek előkészítője, hanem a munkaerőpiaci igények kiszolgálója. Ezért, Győr kivételével, inkább az alacsonyabb kvalifikációt nyújtó szakmai képzés biztosítása a közoktatási rendszer feladata, amelynek az igyekezik is eleget tenni. Észak-Alföldön az oktatás fejlesztése inkább az ágazat immanens céljain belül marad, azonban alkalmazkodóképesebb az akár évről évre változó lehetőségek irányában. Az oktatási expanzió e régióban csak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét jellemzi, s itt a reálszféra fogadóképességének hiánya következtében inkább a gimnáziumi szektor „parkoltató” funkciója erősödött meg (Balázs, 2002b; 2001a). A legutóbbi időszakban történt gazdasági átrendeződések gyakorlati tapasztalatai és a magyar tudásgazdaság kialakulásának elvi lehetősége szempontjából nézve a fentieket megkockáztatható, hogy az adott időszaki gazdaság közvetlen igényeire válaszoló rövid-távú alkalmazkodás és a recesszió-sújtotta övezetek „kivárá” stratégiáinak hosszabb távú hatásai tekintetében esélye lehet ez utóbbi közoktatás-politika adekvát jellegének. A társadalmi igények mindenképp megerősítik ezt a megállapítást.

A térségi középfokú oktatás kereslet-kínálati viszonyait a jelentkezések és a férőhelyek iskolaszervezeti arányainak egyenlegét mutató adataiból vizsgálva látható, hogy mind a gimnáziumban, mind a szakközépiskolában rés van az igények és azok kielégítésének hajlandósága között.<sup>303</sup> A legnagyobb a megkívánt és az ajánlott iskolaszervezet közötti eltérés Komárom-Esztergomban (-14,2% pont különbség az érettségit nyújtó képzések „kárára”), Bács-Kiskunban (-12% pont), Somogyban (-11,6% pont), Jász-Nagykun-Szolnokon (-9,5% pont), valamint Nógrádban és Fejér megyében (-9,3% pont). A gimnázium iránti társadalmi igények főképpen Csongrád (-6,5% pont), Somogy (-6,4% pont), Nógrád (-5,8% pont), Pest (-5,6 % pont), valamint Hajdú-Bihar és Baranya (-5,1% pont) megyében nem találkoznak a kínálati oldal elgondolásaival. A szakközépiskolai kereslet kielégítetlensége leginkább Komárom-Esztergomban (-10% pont), Bács-Kiskunban (-8,4% pont), Tolnában (-7,3% pont), Somogyban (-5,2% pont), Fejérben (-4,8% pont), Jász-Nagykun-Szolnokon (-4,5% pont), valamint Győr-Moson-Sopronban (-4,%) tapasztalható. Legkisebb a diszkrepancia Borsodban (2,2 % pontnyi), Szabolcsban (3,7) és a fővárosban (4,3).

Három megyében – Baranya, Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg – a középfokú beiskolázásnak a megyei közoktatási tervekben megjelenő oktatáspolitikai célok összevetéséről készült elemzés, szintén a KIFIR adatokra alapozva. Ebből kiderült, hogy a megcélzott iskolapolitikák és a beiskolázás valósága mindentűtt jelentősen eltér; az intézményi magatartásokat nem befolyásolták az oktatás területi fejlesztésére vonatkozó elgondolások, illetve a tervdokumentumok nem vették figyelembe az intézmények lehetőségeit és szándékait (Környei-Dobsi, 2000).

A középfokú beiskolázás kínálata azonban nem jelent „kemény korlátot”; az iskolák a felvételre jelentkezők – felvételi vizsga, beszélgetés vagy pusztán a hozott bizonyítvány –

<sup>302</sup> Minderről részletesebben lásd a kutatás megyei esettanulmányait: Balázs-Molnár, 2000; Imre, 2001; Nagy M., 2000; Vágó, 1999b; valamint a kutatás záró tanulmányát (Balázs, 2000c) és az erről szóló publikációkat: Balázs, 2001e, 2003b.

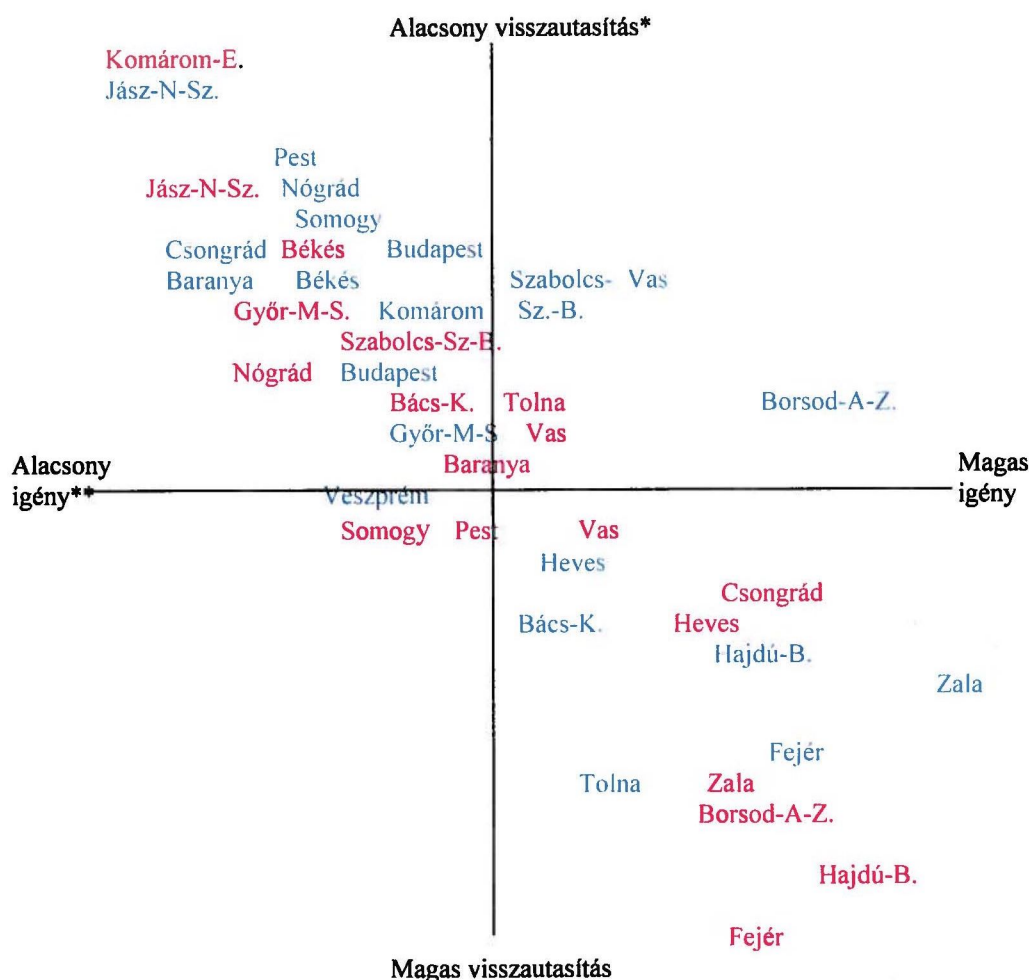
<sup>303</sup> Lásd Függelék 58. Táblázat.



alapján módosíthatják előre megadott felvételi keretszámukat, illetve eltérő mértékben tölthetik ki kapacitásaikat. Hogy mennyire alkalmazkodik az iskolahálózat a társadalmi igényekhez előzetes kínálati struktúráján belül, az intézmények által meghirdetett férőhelyekhez viszonyított jelentkezési és felvételi javaslatok eredője – a kereslet-kínálat előzőeknél „reálisabb” egyenlege – mutatja, a következő ábra szerint tipizálva.<sup>304</sup>

### 7. Ábra

*Az iskolák válasza a gimnázium és a szakközépiskola iránti társadalmi igényekre*



Jelmagyarázat: gimnázium: piros; szakközépiskola: kék

Forrás: KIFIR 2000. adatbázis.

\*: A meghirdetett férőhelyekhez képest az iskolai felvételi javaslatok aránya alapján.

\*\* : A meghirdetett férőhelyekhez képest a tanulói jelentkezések aránya alapján.

Mivel csak Fejér megye négyosztályos gimnáziumaiba jelentkezték többen, mint ahány férőhelyet meghirdettek, a válogatás inkább az „oda nem valók” kiszелеktálásának funkcióját látta el, egyben minősítve az előző iskolafok teljesítményét is.<sup>305</sup> Általában a gimnáziumi helyekre vettek fel kisebb arányban tanulókat, mint ahányan oda jelentkezték; az elutasítottakat a szakiskolába javasolták felvételre. E kapacitásoknak így is azonban kevesebb, mint kétharmadát töltötték fel; még a feléig sem Komárom-Esztergomban, Somogyban és Jász-Nagykun-Szolnokon. Itt mondhatjuk el leginkább azt, hogy a középiskola nem vállalja el

<sup>304</sup> Lásd még Függelék 58. Táblázat. Az adatok nem a felvételi végső eredményét mutatják, mivel az eljárás keretében visszautasított tanulóknak egy pótfelvételi körben van lehetőségük jelentkezni; valójában a továbbtanulni szándékozók döntő többsége végül bejut valahová. A társadalmi igények és a kínálat elemzése szempontjából azonban ennek az „első körnek” az eredménye alkalmasabb, mint a mindkét oldalon kényszer-elemeket tartalmazó végső továbbtanulás.

<sup>305</sup> Lásd Függelék 58. Táblázat.



– az iskolarendszer, konkrétan a megelőző iskolafok „selejtjének” tekintett – nem kis nagyságrendet képviselő, társadalmilag többnyire hátrányos helyzetű tanulókat.

Néhány térségben a középiskola mindkét típusában igen nagy a rés a családok igényei és az iskolák fogadókészsége között: Fejér megyében, Hajdú-Biharban és Zalaiban. A gimnázium iránti magas társadalmi igényeknek inkább ellenálló iskolarendszer Borsod, Heves és Csongrád megyében jellemző, a szakközépiskolai szektort illetően pedig Tolnában, Baranyában és Bács-Kiskunban. A magas igényekhez rugalmasan alkalmazkodni látszik Vas megye iskolarendszere mindkét iskolatípusban, Borsod-Abaúj-Zemplén a szakközéiskolákban. Az országosan jellemzőhöz képest a társadalmi törekvések alacsonyabbak, de az iskolarendszer is befogadó mindkét szektorban Békés megyében és Jász-Nagykun-Szolnokon, ahol különösen ösztönzőnek tűnik a visszautasítás alacsony foka. Komárom megyében a gimnáziumok iránt csekély kereslet van, a jelentkezések elutasítása átlagosan alacsony.

A szakiskolák ugyan a hozzájuk történő, kapacitásuk még harmadát sem kitevő jelentkezési arányokhoz képest mintegy 4,5 százalékpontnyival bővítették az ide fölvetelre javasoltak körét, de a visszautasítás mértékében jelentősek a térségi különbségek. Alacsony szakiskolai keresletre Pest megyében felelnek nagyfokú visszautasítással az intézmények; ezt még a – korábbi adatokból láthatóan valójában elhatározott – kapacitáskihasználás kárára is felvállalják.<sup>306</sup> Magasabb társadalmi igényekre felelnek magas visszautasítással Veszprém, Zala, Nógrád, Heves és Szabolcs megyében, ahol az iskolák még válogathatnak az őket megrohanó tanulók között, így korlátot tudnak szabni a fölvetelnek, kapacitásuk különösebb fenyegetettsége nélkül. Észak-Alföld két megyéjében, valamint az ettől távoli Vasban az országos átlaghoz képest magasabb társadalmi igények, s ahhoz képest alacsonyabb visszautasítás jellemző, ennek ellenére a kétféle iskolaszervezeti arány különbsége pozitív: főképp Jász-Nagykun-Szolnok megyében találnak több, számukra elfogadhatatlan jelentkezőt az iskolák. Az országos átlaghoz képest alacsony kereslet mellett alacsony a visszautasítás az ábra bal alsó cellájában található megyék körében; ám közülük Fejér, Tolna, Somogy és Csongrád megyében a jelentkezőket ösztönözheti, hogy kisebb az elutasítás foka, mint az oda jelentkezéseké, Budapesten, Baranya és Komárom megyében viszont még ezt az alacsony szintet is további leépítésre szánják, mintsem hogy az ide jelentkezőket fölvegyék. Nyilvánvaló, hogy a térség társadalmában az így kimaradók jelentős problémát okozhatnak, a tankötelezettség teljesíthetőségének kérdése is fölmerül. Míg az expanziót visszautasító megyékben a társadalmi szükségletek mellőzése tartható problematikusnak, ebben az esetben a középfokú rendszer társadalmi integrációs szerepének hiánya. Egy rövid idő alatt mennyiségében megnövekedett rendszer egyetlen szintje azonban nem tudja kezelni a problémákat; arra megelőző iskolafokok az oktatási rendszeren belüli, s a többi társadalmi szféra azon kívüli lépéseire is szükség van.

A térségekben tanulók középfokra való *bekerülésének esélyeit* bináris logisztikus regresszióval vizsgáltam.<sup>307</sup>

E módszer alkalmazhatósága erősen függ a fölállított modell plauzibilitásától; ezért fontosnak tartottam, hogy az elvileg lehetséges számos modell közül annak a magyarázó erejét fogadjam el valósnak, amelynek a tényezői több modellben hasonló módon „viselkednek”. Az itt bemutatott modell ilyen.<sup>308</sup> A modellt a 8. osztály utáni továbbtanulókra állítottuk fel. Témám szempontjából két dimenziónak tulajdonítottam kitüntetett figyelmet. Az egyik az, hogy függ-e és hogyan a tanulók középfokra való bejutása szocializációs háttérüktől, mikrokörnyezetük gazdasági-társadalmi hatásától. Ezt a modellben (a változók felcserélhetőségi kritériumának is megfelelően) négy indikátor fejezi ki: az általános iskola megyéjének fajlagos GDP-je, munkanélküliségi rátája, vezetékes telefonellátottsága, valamint a működő vállalkozások egy lakosra jutó száma. A másik, számomra különösen fontos, szociológiai szempontból is gyakran vizsgált kérdés az volt, hogy a bekerülés valószínűségét befolyásolja-e a település nagyság és az urbanizáltság, amelyet a modellben a tanulók általános iskolájának településtípusával közelítettem meg. A tanuló által az első jelentkezéssel választott középfokú

<sup>306</sup> Ennek ábráját lásd: Balázs, 2001b.

<sup>307</sup> A KIFIR 2000 tanulósról adatbázisából, az egyes jelentkező diákok adatai alapján.

<sup>308</sup> Lásd Függelék 59. Táblázat.



intézmény típusa szintén olyan dimenzióknak tűnt, amely várhatóan befolyásolja a bejutást. A demográfiai faktor esetleges hatásának kimutatására az általános iskola megyéjének népességfogyási rátája szolgált. Kíváncsi voltam a középiskolázás kiterjedtségének esetleges hatására is, amelyet a nappali tagozatos középiskolásoknak a 14-18 évesekhez képest, valamint a gimnazistáknak a középiskolásokhoz képest kifejezett aránya mutat. Szintén kérdés volt, hogy függ-e a bekerülés esélye a tanuló életkorától, vagy attól, hogy több helyre jelentkezett-e középfokra. A tanuló első helyre való jelentkezésének megyéjében a diákotthoni ellátás szintje is bekerült a modellbe, azonban az e szerint jelzett különbségek nem mutatkoztak szignifikánsnak.

A modell magyarázó ereje jó; 91,5%, tehát igen magas valószínűséggel lehet megmondani minden egyes tanulóra, hogy a felvételre javasoltak, vagy a visszautasítottak közé kerül-e (a bejutást 91,8; a visszautasítását 88,5% valószínűséggel tudja a modell becsülni).

A regresszió eredménye alapján a társadalmi-gazdasági fejlettség mutatói ugyan szignifikáns hatást gyakorolnak a bekerülési esélyekre, e hatás azonban igen kismértékű, s nem is minden tényezőben egyirányú.<sup>309</sup> A demográfiai tényező jobban meghatározza, hogy valakit fölvételre javasolnak-e vagy sem: 18,8%-kal növekszik az esélye a tanulónak minden %-os népességnövekedéssel. Ahol tehát a korcsoport létszáma kevésbé csökkent, a középfokú intézményeket inkább megnyitották a tanulók előtt. A felvételi siker nem tér el szignifikáns módon a középiskolásoknak a 14-18 évesekhez viszonyított eltérő arányai szerint, az viszont, hogy az expanziót a gimnázium vezeti-e le, igen: ez 2,4%-kal növeli a jelentkezők esélyét. Ez az összefüggés utal a középfokú expanzió „öngerjesztő” folyamatára: ahol a korábbiakban a középiskolázást a gimnáziumok felé terjesztették ki, az további expanziót indukálhat. Az a lehetőség, hogy több helyre lehet jelentkezni, jelentősen növelte a bejutás esélyét egy – ha nem is feltétlenül az elsőként választott – középfokú intézménybe. Az életkor viszont ellentétesen hatott: az idősebb, többnyire túlkoros tanulók esélyei korévenként 27,6%-kal csökkentette. A két minőségi ismérvvvel meghatározott változó (a középfokú iskolatípusa és az általános iskola településtípusa) esetében a középfokú intézménybe való bejutás esélye a két változó referencia-értékéhez képest értékelhető. A tanulók által első helyen megjelölt középfokú intézmény típusának referenciája a 4 osztályos gimnázium. Az ide való bejutáshoz képest a szakközépiskolába való felvétel esélye nem különbözik szignifikánsan. A szakiskolákba igen: a szelektívebb gimnáziumokba jelentkezőkhöz képest a szakiskolába jelentkezők alig több mint felének jut osztályrészül a fölvétel.<sup>310</sup>

A regresszió fontos eredménye az, ami a középfokra jelentkező tanulók „küldő” általános iskolájának településtípusa hatását mutatja. Itt az eredmények a fővárosba való bekerülés esélyéhez képest értelmezhetők. Mivel a budapesti általános iskolásoknak kellett a leginkább szembenézni a legnagyobb visszautasítással, ehhez képest minden más településtípus általános iskolájában végzett tanulóknak lényegesen jobbak voltak az esélyei arra, hogy az általuk megjelölt iskolatípusba fölvegyék őket. Ebben a hatásban természetesen szerepet játszik a megcélzott iskolatípus. Korábban bemutattam, hogy a falvakból általában nagyobb arányban jelentkeztek a diákok szakiskolába. Nekik ide – jobb általános iskolai bizonyítványuk alapján – nagyobb esélyei voltak, mint az ugyanide jelentkező nagyvárosiaknak, akik közül igen számottevő azok aránya, akiket a középfokú intézmények „reménytelennek” tartanak a középfokú képzés szempontjából. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a főleg nagyobb városi leszakadó rétegek alacsonyabb középfokú iskoláztatásának problémája nem csak a gazdaság igényei, hanem a társadalmi integráció szempontjából is kiemelkedő fontosságú kérdés. Amely térségekben ez jelentkezik, ott a középiskolák nagyobb fokú alkalmazkodására, a megelőző iskolafokok munkájának újragondolására és a térség társadalmának összefogására egyaránt szükség van.

<sup>309</sup> 1% pontnyi esélynövekedés mellett a tanulók általános iskolájának megyéjében a működő vállalkozások fajlagos értéke 1,9%, a fajlagos GDP értéke csak 0,1% pontnyi növekedést hoz, a munkanélküliségi ráta nem hat; ez, s a vezetékes telefonellátottság pedig kis mértékben ugyan, de fordítottan viszonyul az esélyekhez.

<sup>310</sup> E tekintetben fontos annak felidézése, ami a középfokú kereslet-kínálati viszonyok összehasonlítása során kiderült: a középfokú intézmények az általuk meghirdetett helyeknek minden iskolatípusnál csak egy részére vettek fel tanulókat, tehát inkább üresen hagytak helyeket, semmint az oda jelentkezőkkel töltsék fel. Ennek aránya azonban nagyon eltért az érettségihez vezető képzések és a szakiskolák között: az előbbieken 80% feletti, az utóbbiban csak alig 60% feletti „feltöltésről” döntöttek.



### 5.1.4 Az érettségi eredményeinek területi különbségei

Azok közül, akik a 2000. évben sikerrel fejezték be az utolsó gimnáziumi-szakközépiskolai évfolyamot és megjelentek az érettségien, országosan 3,5%-nyi (összesen valamivel több, mint 2600 tanuló) az, aki nem tudja venni ezt az akadályt.

Ehhez a viszonylag kedvező értékhez tudni kell, hogy a jelenlegi érettségi nem úgynevezett külső vizsga, amelyen a tanulóknak az iskolától független, külső és országosan egységesen értékelő bizottságok előtt kell számot adniuk tudásukról. Lehetséges, hogy a 2005-ben várhatóan bevezetésre kerülő új érettségi vizsga – ha nem is rövid idő alatt drasztikus mértékben – változtat ezen a viszonylag tartós tendencián. Az érettségi vizsgának ugyanakkor évek óta van egy formája, amelyet a felsőfok mint külső „mérő” fémjelez. Ez a közös érettségi és felsőfokú felvételi írásbeli vizsga, amelyet néhány tantárgyból a tanulók választása alapján lehet letenni. E vizsga eredményeiről nincsenek területi adatok; a vizsgák tantárgyi köre évről évre változik. A jövő érettségije várhatóan két szintű lesz, ami magában rejtje annak lehetőségét, hogy a tanulók akár tantárgyanként választhassanak az úgynevezett közép- és az emelt szintű érettségi között, ami a kimeneti eredményesség e mutatóját kedvezően befolyásolhatja.

Az országos átlaghoz képest hat megyében jóval magasabb az érettségi bukás aránya: Tolnában (6,3%), Fejérben (5,7%), Nógrádon (4,8%), Komárom-Esztergomban (4,8%) és Csongrádon (4,7%).<sup>311</sup> A térségek között az érettségien való sikeres túljutás átlagos aránya Szabolcs és Heves (a bukás megyei átlaga 1,4-1,4%), Hajdú-Bihar (2,6%), Borsod (2,8%) és Bács-Kiskun (2,9%) megyében kedvezőbb az átlagosnál. A megelőző iskolafokon történt lemorzsolódás aránya szerint szignifikáns különbségek mutatkoznak a bukottak arányában. Míg azonban könnyen belátható, hogy az általános iskola nagyobb kimeneti szelekciójával inkább jellemezhető megyékben kisebb az érettségi kudarc, a többi esetben ez nem az elvárások szerint alakul. A legmagasabb arányú bukás az érettségien ott tapasztalható, ahol az általános iskolai lemorzsolódás az átlag körüli.<sup>312</sup> Az értékelés eltérő kultúrája, társadalmi „üzenete” inkább hat az eltérésekre, mint a társadalmi háttérjellezők, amelyek alapján nem is találni közös nevezőt az egy csoportba tartozó megyék között.

A 2001-es gimnáziumi matematika érettségi vizsga eredményeit az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) dolgozta fel (Összefoglaló..., 2002). Az adatokból a bukás és a legalább 4-est elérők megyei átlagos eredményeit használok.

A matematika azért alkalmasabb elemzésre, mint az érettségi átlag, mert ez a tantárgy foglalja magában a legkevesebb szubjektív értékelési lehetőséget. A matematika absztrakt, univerzális, szociális összefüggésektől viszonylag mentes tárgy, amelyben nem játszik szerepet a világnézet, a politika, sem az iskolafenntartói pluralizmus egyéb hatása. Méréselméleti tapasztalatok alapján a tantárgynak a belső értékelésében is kisebb az a szórás, amely más tantárgyak esetében – az egyének, tanuló-csoportok, iskolák és helyi közösség értékítélete alapján, illetve a mindenkori tanulóösszetétel relatív értékelésére építve – érvényesül. A matematika-tanítás a pedagógián belül eléggé professzionalizált, tartalmi, oktatás-módszertani és mérési kérdéseiben szakmai konszenzus van, s a kultúra csökkenti a szubjektív értékelés hatását. E tantárgy az oktatás munkaerő-piaci értéke szempontjából is kiemelten fontos.<sup>313</sup>

A megyék e teljesítménye az érettségi vizsgán matematikából 4-es és az 5-ös jeget ért, valamint bukott tanulók aránya alapján legjobb a nyugat-dunántúli régió megye gimnáziumaiban, leginkább Zalaiban (a tanulók fele ért el legalább „jót” és elenyésző a bukás). Győr-Moson-Sopron megyére viszont a sok jó eredményre arányában több bukás jut. A fővárosban is átlagosan jó eredmények születtek, a tanulók 46,6%-a lett négyes vagy ötös, és kevesen buktak matematikából. A legalább jót elérők átlagos aránya Komáromban, Békésben és Somogyban a legalacsonyabb; ez utóbbi két megyében az átlag feletti a bukottak aránya is. Tolna és Jász-Nagykun-Szolnok érettségizőinek matematika vizsgaeredményei között nagy a

<sup>311</sup> Lásd Függelék 60. Táblázat.

<sup>312</sup> Az általános iskolai lemorzsolódás átlagos fokán álló megyékben az érettségien a tanulók átlagosan 5,4%-a bukkott meg. Az átlag alatti lemorzsolódással jellemezhető megyékben 3,7, az e felettiekben 3% (Fétek 6,6; szign.: 0,01).

<sup>313</sup> A közgazdasági szakirodalom az alapvető olvasási és matematikai képességeket a hosszú távú gazdasági siker szempontjából kulcsjelentőségűnek tartja (Levy–Murnane, 2001).



rés. Átlagos a legalább jók aránya és a matematika érettségi bukásmentes volt 2001-ben Nógrád és Pest megye gimnáziumaiban. Csongrádon az országosnál kedvezőbb a legalább 4-es aránya, de itt is az átlagnál többen buktak. Nincs érdemi különbség a megyék, régiók szintjén az oktatás gazdasági háttérváltozói, illetve az oktatás ellátás és feltételek szerint. Az egy szignifikáns különbségstruktúra a középiskolai expanzió mértéke mentén mutatkozik (lásd 6. Táblázat). A bukásarány alacsony szintje miatt ez az ár elég kicsi ahhoz képest, amekkora az iskolázás lehetséges hozama a térségek hosszú távú fejlődésében.

## 6. Táblázat

*A matematika érettségiben bukottak átlagos aránya a megyék középiskolai expanziója szerint*

Középiskolai expanzió foka	Matematika érettségi bukásarány, 2001.
Átlag alatt	0,00
Átlag körül	0,24
Átlag felett	0,38
<i>F</i>	4,5
<i>Szignifikancia</i>	0,03

Forrás: KSH 2001, OM, 2002c és „Összefoglaló...2002,” alapján saját számítások.

A megyék közoktatási rendszerének a humánerőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából számba vett két funkció, a társadalmi kohézió és a gazdasági versenyképesség támogatása alapján készített tipológia szerint vizsgálva látható, hogy a kiegyensúlyozott, mindkét funkciót ellátó térségi rendszerekben általában jobbak a matematika érettségi eredmények. A főváros, Zala, Nógrád, valamint Csongrád és Tolna megye is ilyen, csupán a főváros vonzásában működő Pest megye nem tartozik ebbe a csoportba. A kevés jó eredménnyel és magasabb bukásarányjal jellemzett Komárom-Esztergom és Somogy megye átlagos teljesítménye mögött pedig a két funkció egyikének sem megfelelő ellátása áll.

## 5.2 A középiskolai „top” teljesítmények

A középiskola szintjén nem lebecsülhető azoknak a funkcióknak a teljesítése, amelyek nem a tanulók tömegeit, hanem a legjobbakat jellemzik. A középiskolai országos és nemzetközi tanulmányi versenyeken jól teljesítők – tanulók, felkészítő tanárok, iskolák és térségek – a rendszer legjobb értelemben vett elitjét mutatják. Bár nehéz megmondani, hogy e teljesítmények mennyiben szolgálják közvetlenül a társadalmi-gazdasági versenyképességet, nem vitatható, hogy arra utalnak. A felsőoktatási expanzió időszakában még azt is megkockáztatni, hogy a közoktatási rendszer teljesítményének a versenyképesség – az élenjáró tudás, a K+F szempontjából – jobb indikátorai e mutatók, mint maga a felsőfokú továbbtanulás.

### 5.2.1 Országos tanulmányi versenyek

Az iskoláknak csak egy szűk szelete foglalkozik komolyan az országos középiskolai tanulmányi versenyekre való felkészítéssel, s ez egy-egy iskolán belül is csak keveseket érint.

Az e versenyeken való részvételhez elhivatott és tehetséges tanárok, s vonzásukat kihasználni akaró és tudó diákok egyaránt kellenek. Az évenként két nagy országos rendezvénysorozat az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV) és az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyek (OSZTV); az első 22 közismereti, a második különböző szaktárgyakban kerül megrendezésre. Az OKTV főleg gimnáziumokat, az OSZTV többnyire szakközépiskolákat érint. A legjobb eredményű tanulók felvételi nélkül jutnak be a felsőoktatásba, nem kis részükből a későbbiekben kiemelkedő alkotó ember válik; ez az intézmények szempontjából a tehetségfejlesztés, a humánerőforrás-fejlesztés szempontjából mint a tudástársadalom számára kiemelkedő teljesítmény értékelhető. Az ezzel foglalkozó kutatás a versenyeken való eredményességet számos szempont szerint gyűjti és elemzi (Neuwirth, 1999, 2000, 2002).

Országosan csekély a középiskolai versenyeztetés intézményi bázisa; az OKTV-pontok 90%-át az utóbbi 15 éves átlagában a középiskolák 17,6%-a szerezte meg, s ez a kör az utóbbi öt



évben tovább szűkült. Az OSZTV esetében az iskolák negyede „hozza” a helyezések 90%-át, itt viszont lassan bővül a pontot szerzett iskolák aránya az összes iskolához képest (Neuwirth, 2002: 31. o.). Az idézett munka területi adatokat is tartalmaz a versenyeredményekről és ezek időbeli változásairól (Neuwirth, 2002: 46-47. o.). Látható ebből, hogy a legtöbb és legkevesebb pontot szerző megyék közötti különbség mindkét versenytípusban nőtt. Az 1996 és 2000. évek átlagában kiemelkedő megyék Budapest, Baranya, Győr-Moson-Sopron, Békés és Csongrád. Az észak-alföldi és -magyarországi régió nagyobb iskolacentrumaiban nem született kiemelkedő eredmény. A legkevesebb pontot elérő megyék Somogy, Pest, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg. Pest megyével kapcsolatban adódik a következtetés, hogy a legtehetségesebb tanulókat és tanárokat már a középiskolába lépéskor elszívja a főváros. Az OSZTV-kben Vas, Győr-Moson-Sopron, a főváros, Zala és Jász-Nagykun-Szolnok megye áll az élen. A Nyugat-Dunántúli régióban a verseny mint kihívás a szakmai ismeretek terén magas szintű, s erősebb igény, mint az általános műveltséget igénylő versenyek esetében. A munkaerőpiac megléte és a középiskolai versenyekben való részvétel és eredményesség kapcsolata azonban nem mindenütt mutatkozik meg: Komárom-Esztergomot az OKTV eredményei a jobbák, az OSZTV-i kifejezetten a „sereghajtók” közé sorolja, ami, mint láttuk, a szűk gimnáziumi elitoktatás és tömeg-szakképző oktatás politikájából is adódhat.

A megyék országos tanulmányi versenyeken való eredményes részvétele és a megyei közoktatási rendszerek társadalmi kohéziót vagy a gazdasági versenyképességet szolgáló feladatvállalásának kiegyensúlyozottsága közötti kölcsönhatás szempontjából kézenfekvő a versenyképesség előtérbe helyezésének hatását keresni. Ez azonban csak részben van így, mivel, mint hangsúlyoztam, a teljesítmény nem közelíthető a megyei átlaggal. A közoktatás közegének kisugárzó hatására utal azonban, hogy tendenciájában – miként az érettségi eredmények esetében – inkább kedvez a kiemelkedő oktatási eredményeknek, ha a közoktatási rendszer mindkét funkció ellátására hangsúlyt helyez, mint bármely, egyoldalú dominancia. Budapest, Csongrád, Vas és Zala megye kiemelkedő eredményei legalábbis ezt mutatják, a másik oldalon pedig az eredménytelenséget Somogy és Pest, egyik funkciót sem megfelelően vállaló közoktatása. A kohézió dominanciája – amely Győr-Moson-Sopron és Békés megyében jellemző – inkább látszik támogatni a versenyek számára megfelelő, az individuális fejlesztést serkentő oktatási környezetet, mint az egyoldalú versenyképességé. A kivételek egyike, a mindkét funkciót negligáló Komárom-Esztergom OKTV eredményessége a szűk elit-orientációjú középiskolázással magyarázható. A mindkét funkciót magas szinten vállaló Nógrád megye versenyekben való eredménytelensége mögött viszont a térség társadalmi periferikus jellege, a tehetségek fővárosba való elszívása mutatkozhat meg.

### 5.2.2 Nyelvvizsgák a felsőfokú oktatás küszöbén

A népesség és a fiatal korosztályok idegennyelv-ismerete a térségek humán erőforrásának egyik kulcstényezője, azonban erről nincs területi szintű információforrás.<sup>314</sup> Adatok a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgálóiról állnak rendelkezésre, mivel ezeket a felsőoktatási intézmények többsége a felvételi során többetpontoskal honorálja, így a felvételi eljárásban rögzítésre kerülnek.<sup>315</sup> Az elemzés az 1996 és 2000 között az érettségi évében felsőfokra jelentkezők közül nyelvvizsgával rendelkezők arányának az 5 év átlagában kifejezett átlagos szintje megyei és regionális összehasonlításán alapul.<sup>316</sup>

Az érettségiző és felsőoktatásba készülő tanulók közül nyelvvizsgával rendelkezők arányai alapján látható térségi tagoltság – amelynek mértékét az átlagok szórássterjedelmének 15,6 százalékpontos különbsége mutatja – választóvonalra nagyrészt azonos avval a

<sup>314</sup> Az Idegennyelvi Továbbképző Központ, amely a vizsgálat időszakában az államilag igazolt nyelvismeret megszerzésének és nyilvántartásának monopol helyzetben levő intézménye volt, csak tágabb életkori csoportokra rendelkezik adatokkal a nyelvvizsgára jelentkezőkről és az azt megszerzőkről; területi bontásban erről sem.

<sup>315</sup> Az adatok forrása az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda (OFI).

<sup>316</sup> A mutató alapadatai az egy iskolából továbbtanulók nyelvvizsgálóinak számát mutatják, így csekély mértékű torzítást eredményezhet az, ahol egy tanulónak több nyelvvizsgálója is van.



választóvonallal, ami a Budapesttől a nyugati határ felé mutató tengelye és az ország többi része között húzódik. A három Nyugat-Dunántúli megyében (régióátlag 57,1%), a fővárosban (54,3%) és Veszprém megyében (54%) a felsőfokra készülő középiskolások átlagosan több mint felének van legalább egy középfokú állami nyelvvizsgálója. Az e „tengelyen” elhelyezkedő Fejér (44,9%), Komárom-Esztergom (41,6%) és Pest megye (40,7%) átlagértéke azonban már elmarad néhány, más magyarországi térségben jellemző értéktől. Náluk jobb eredményt értek el átlagosan a dél-alföldi régióban a Csongrád (49,4%) és a Bács-Kiskun (46,4%) megyei diákok, valamint – a nemzetiségi nyelvvizsgát is „felhasználó” – Baranya (48,4%) és Tolna (45,3%) megyéből felsőoktatásba készülők. A nyelvvizsgák 40% körüli vagy kissé afölötti aránya látható Heves megyében (43%), valamint Észak-Alföld két megyéjében (Hajdú-Biharban: 41,9% és Jász-Nagykun-Szolnokon: 40,6%). A leginkább elmaradó Somogy (átlaga 34,8%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (36,5%).

A 7. Táblázatban látható, a társadalmi jólét klaszterei szerint emelkedő nyelvvizsga-átlagok tendenciájában rámutatnak arra, hogy ez a teljesítménytényező elsősorban a térségekben élő családok áldozatvállalását, s nem a közoktatási rendszerek munkáját dicséri. Ugyanakkor érdemes arra is figyelni, hogy azok között van átlagosan több diáknak nyelvvizsgálója, ahol több tanuló vesz részt kötelező idegennyelv-oktatásban az általános iskolában.<sup>317</sup> Ez igazolja, hogy a térségi közoktatási rendszer feladatvállalásában jelentkező, teljesítményt befolyásoló tényezőket érdemes figyelembe venni a humán erőforrás-fejlesztés szempontjából akkor is, ha ezek eredménye még nem mutatkozik meg az adott iskolafokon.

## 7. Táblázat

*Nyelvvizsgázottak aránya a megyék jóléti klaszterei, valamint az idegen nyelvet az általános iskolában kötelezőként tanulók arányának nagyságrendjei szerint*

A társadalmi jólét klaszterei	Ny/J mutató* átlagértéke	Idegen nyelvet kötelezőként tanulók nagyságrendje	Ny/J mutató átlagértéke
Legjobb	54,5	Magas	50,5
2	48,0	Közepes	45,4
3	47,6	Alacsony	40,9
Leggyengébb	39,5		
F	3,0		3,4
szignifikancia	0,06		0,06

Forrás: KSH 2001a, OM 2001b, OFI 2000 adatbázis alapján saját számítások.

\* Legalább középfokú állami nyelvvizsgálóval rendelkezők a felsőfokú továbbtanulásra jelentkezők körében.

## 5.3 Bejutás a felsőoktatásba

A közoktatás területi rendszere teljesítményének fontos összetevője, s bizonyos értelemben mércéje az, hogy milyen mértékben sikerül az ott tanulóknak bejutnia a felsőfokú oktatásba. A középiskola e tevékenysége hosszú időn át elsősorban a gimnáziumi képzés kiemelt feladata volt, jóllehet mind bizonyos szakirányokban, mind pályaválasztási korrekcióként a szakközépiskola is hordozta ezt a funkciót (amit az egyenértékű érettségi vizsga is kifejezett). A magyar közoktatást ekkor is az iskolák közötti jelentős színvonalkülönbség jellemezte, így a felsőoktatás rekrutációs bázisa az intézmények egy szűkebb körére koncentrálódott.<sup>318</sup>

A 90-es évek középiskolai expanziója részben fenntartotta, részben fellazította, részben viszont el is mélyítette ezt a – rendszer-szinten nehezen átlátható – tagoltságot. A felsőoktatás autonómiája és az állami finanszírozási hajlandóság megnövekedése, valamint az egyházi és egyéb új felsőoktatási intézmények megjelenése következtében jelentős férőhely-

<sup>317</sup> Amely viszont adataim alapján nem függ a társadalom jólététől. Ami a két tanítási nyelvű, bizonyítottan eredményes iskolai idegennyelv-tanítást illeti, ennek kiterjedtsége mentén nem találni szignifikáns eltérést a nyelvvizsgázottak arányaiban. Ennek az az oka, hogy e forma igen kis részt képvisel a magyar közoktatásban.

<sup>318</sup> A konkrét intézmények köre időről időre, de viszonylag kismértékben változik.



bővülés is történt. Ebben a „abszolút” expanzióban szerepe volt az akkor érintett korosztályban tetőző demográfiai csúcsnak, valamint a kialakuló számottevő ifjúsági munkanélküliségnek is. Később, a középiskolás korúak létszámának csökkenésével nagyarányú középiskolai „részarány-expanzió” következett be (Imre, 2000; Halász, 2001; Balázs, 2001e; Balázs, 2003b). A fogadó kapacitás kibővülése miatt az érettségizettek számára a felsőfokra való bejutás a kilencvenes években jóval könnyebbé vált, mint korábban. Ahogy a társadalom döntő része a középiskolai végzettség megszerzését már a 80-90-es évek fordulóján alapvetőnek tekintette a fiatalok távlati életesélyei szempontjából, ennek nem egészen szándékolt hatásaként a 90-es években igen dinamikusan nőttek a felsőoktatási végzettség megszerzése iránti társadalmi igények is. Mindez akkor is az emberi erőforráspotenciál növekedéséhez vezet, ha joggal vetődnek fel kérdőjelek a minőséggel, illetve a felsőoktatás gazdasági-társadalmi funkciójának módosulásával kapcsolatban.

A színvonalában, feltételrendszerében és társadalmi rekrutációs bázisában erősen differenciált középiskolák mai társadalmi feladataiban egyszerre jelenik meg a felsőoktatásra való felkészítés, a megfelelő általános műveltség megszerzésével a szakmaszerzés megalapozása, s – szakmaszerzés nélkül is – a munkaerőpiacra való felkészítés, amelyet a gimnáziumoknak is el kell látniuk.<sup>319</sup> Az élethosszig tartó tanulás kihívásának fényében a középiskola a munkahely melletti tovább- és újratanulás megalapozója, emellett a társadalmi-családi életvezetés, a felnőtt élet alapkompenciáinak megteremtője.<sup>320</sup> A felsőfokra való irányultság korábbi diverzifikáltsága a korábbiaknál nyíltabban megjelenik ugyan a középiskola „belső” iskolaszervezet egyes típusaiban – ilyenek a kéttannyelvű középiskolák és a szerkezetváltó gimnáziumok –, valójában azonban a középiskolák döntő többsége számára fontos, hogy tanulóikat – kisebb vagy nagyobb arányban – eljuttassák a harmadfokú képzésbe. Ezt az iskolák a demográfiai körülmények, vagyis a tanulókért folytatott harc következtében sem kerülhetik el, mivel ez veszélyeztetné azt a tanuló-utánpótlási bázist, amely – addig az időszakig, amíg a tömeg-középiskola funkcióinak megfelelő új szocializációs és pedagógiai módszerek, tanári kultúra nem alakul ki – többé-kevésbé képes fenntartani a középiskolázás hagyományos szellemiségét.

A középiskolák végzett tanulóinak a felsőfokú intézményekbe való bejutása eredményességéről több mint másfél évtizede készülnek iskolai rangsorok, amelyek korábban az Országos Felsőoktatási Felvételi Irodában (OFI), az utóbbi években az Országos Köznevelési Intézetben végzett kutatások vezetőjének adatgyűjtő és elemző munkájának eredményei (Neuwirth, 1999, 2000, 2002). E rangsorok a középiskolát befejező 12. évfolyamokon tanulók, a különböző felsőfokú intézményekbe jelentkezők, valamint a felvettek létszámának arányai alapján készült mutatókon alapulnak, amelyeket számos egyéb eredményességi indikátor egészít ki. A hosszú idősor alapján rendelkezésre álló adatok lehetővé teszik a középiskolai munka fejlődésének nyomon követését is.

A köznevelés területi teljesítményének azt a komponensét, amely a középiskolák végzett tanulóinak a felsőfokú oktatásba való bejutása eredményességét mutatja, a fent ismertetett adatbázis, valamint KSH adatok alapján készített mutatók segítségével elemzem. A célja a köznevelés e teljesítménykomponensének feltárása, amely a tanulók középiskolájának földrajzi helye alapján ragadható meg. Az, hogy honnan jelentkeznek a tanulók a felsőoktatásba – az alapfokénál nagyobb mobilitás következtében – nem mindig azonos a tanulók lakóhelyével, de – mint a KIFIR adatbázisból látható volt – az eltérés csekély mértékben lépi át a megyehatárokat. Itt a jelentkezés az országon belül bárhová történhet. Mivel a felsőoktatási kínálat hat a jelentkezésekre, a felsőoktatási intézmények földrajzi helyét is figyelembe veszem (amely nem utal arra, hogy honnan történtek az ide való jelentkezések). A kétféle megközelítés problémáját standardizálással kezelem, s így járok el a térségek eltérő demográfiai helyzetének a felsőoktatásba való bejutást módosító hatásával

<sup>319</sup> Már utaltam rá, hogy a szakmai képzés fogalmának, tartalmának átalakulása is maga után vonta e két iskola-típus közeledését, illetve hogy a szakképzés megszerzésére ma már a középiskolát követő szakaszban kerül sor.

<sup>320</sup> Ebben az értelemben nem tekintem megalapozottnak a munkaerőkereslet csökkenésével igazolt túlképzésre vonatkozó szakmai nézetet (Polónyi-Tímár, 2001: 72-78. o.).



kapcsolatban is. A területi egység (megye, régió) középiskolázásának átlagos eredményességeként értelmezett mutatók értékeit – az éves ingadozások kiküszöbölésének érdekében az utolsó öt év arányainak átlagait – az országos, speciális esetekben a főváros vagy a közép-magyarországi régió nélküli – főátlaghoz viszonyítva értékelem.

### *5.3.1 Felvételi eredményesség a középiskolát befejezők létszámához képest*

A felsőoktatásba felvettek számának a 12. évfolyam létszámához viszonyított százalékos aránya (F/L) mutatóban<sup>321</sup> két, a középiskolák pedagógiai és szocializációs teljesítményén kívül álló tényező hatása is megmutatkozik. Az egyik a térségben elérhető, eltérő felsőoktatási intézményi kínálat, amely befolyásolhatja mind a jelentkezések nagyságrendjét, mind a bejutás esélyeit. A másik tényező az eltérő középiskolai tanulói összetétele. Ez azt jelenti, hogy az iskolák között, gyakran egy iskolán belül párhuzamos osztályok (többnyire streaming) révén az eredményesebb felsőfokra juttató gimnáziumok, szakközépiskolák eredményessége e kulturális tőke-többlet kihasználásából is táplálkozik. A megyék és régiók szintjén e jelenség nem kimutatható, hiszen egy térség iskolahálózata átlagosan kevés intézményének magas iskolai szelekciója mellett is lehet eredményes. Pusztán a felsőoktatásra való bejuttatás eredményessége szempontjából nehéz volna értékkülönbséget megállapítani egy, kedvezőtlen hozott, családi kulturális tőkéből „élő” középiskola kiemelkedő felsőfokú bekerülési arányát egy olyanval, ahol hátrányos helyzetű tanulók közül néhányat sikerül a felsőoktatásba juttatni. Ha a felsőoktatás szűk rétegeket érint, a mutató használható a térség értelmiségi „utánpótlás-termelése” átlagos mértékének becslésére, de kevésbé alkalmas az iskolahálózat ebben végzett átlagos teljesítményének kimutatására. Tömeg-felsőoktatás, vagy ahhoz közeli helyzet esetén már inkább. Bár a magyar felsőoktatás expanziója még nem érte el ezt a mértéket, de közelít hozzá, így a mutató használata megszorítással alkalmazható a térségek közoktatási rendszere teljesítményének vizsgálathoz.

A középiskola végzősei közül felsőoktatásba jutók megyei és regionális átlagos arányait mutató táblázatból<sup>322</sup> látható, hogy országosan a 90-es évtized végén minden harmadik középiskolában végzett tanuló felsőoktatásba jut, amellyel megközelítjük a fejlett országok felsőoktatási részvételi arányait. Korábbi adatokkal összevetve (Neuwirth, 2002: 16. és 19. Táblázat) érzékelhető a felsőoktatási expanzió mértéke is. A megyék közül legmagasabb az átlagos bejutási arány Bács-Kiskun, Győr-Moson-Sopron, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Egy következő szinten, mintegy 5 százalékpontnyival az előzőektől lemaradva Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Heves és Vas megye közép-iskoláit találjuk. A végzősök kevesebb mint harmadát felsőoktatásba juttató megye Baranya, Békés, Fejér, Komárom-Esztergom, Pest, Jász-Nagykun-Szolnok, Tolna, Veszprém és Zala. A középiskolát befejezők létszámához képest a legalacsonyabb arányban a fővárosból, Nógrád és Somogy megyéből jutnak be a tanulók a felsőoktatásba. Regionálisan a nyugat-dunántúli és az észak-alföldi régióban a 12. osztályos középiskolások átlagában jóval magasabb, a „központi” régióban – mind a fővárosban, mind Pest megyében – végzősök jóval alacsonyabb arányban tudnak továbbtanulni a végzés évében az országos átlaghoz képest.

Érdemes külön is megvizsgálni az F/L mutatónak a felsőoktatás főbb – különböző státusú, eltérő bejutási esélyekkel bíró – irányai szerinti eltérő felvételi eredményességét. Az első a tudományegyetemekre (bölcsezt, jogi, természet- és társadalomtudományi karokra), valamint az erősen szelektív orvosi és művészeti felsőoktatási intézményekbe, illetve karokra való felvételi arányok mutatója.<sup>323</sup> E legmagasabb státusú felsőfokú képzésbe való átlagos bejutás mértékét regionális szinten mutatja a következő térkép.<sup>324</sup> A második a műszaki és

<sup>321</sup> Lásd Függelék 61. Táblázat. A mutatót az idézett kutatás vezette be (Neuwirth, 1999, 2000, 2002).

<sup>322</sup> Lásd Függelék 61. Táblázat.

<sup>323</sup> Az adatok a kar, szak földrajzi helye, s nem a felsőoktatási intézmény székhelyének központja szerint szerepelnek. Ezért az intézmények összes száma nem egyezik meg a statisztikai adattal, de annál pontosabb képet nyújt egy térség felsőoktatási kínálatáról. Az intézmények besorolása Neuwirth Gábor munkája.

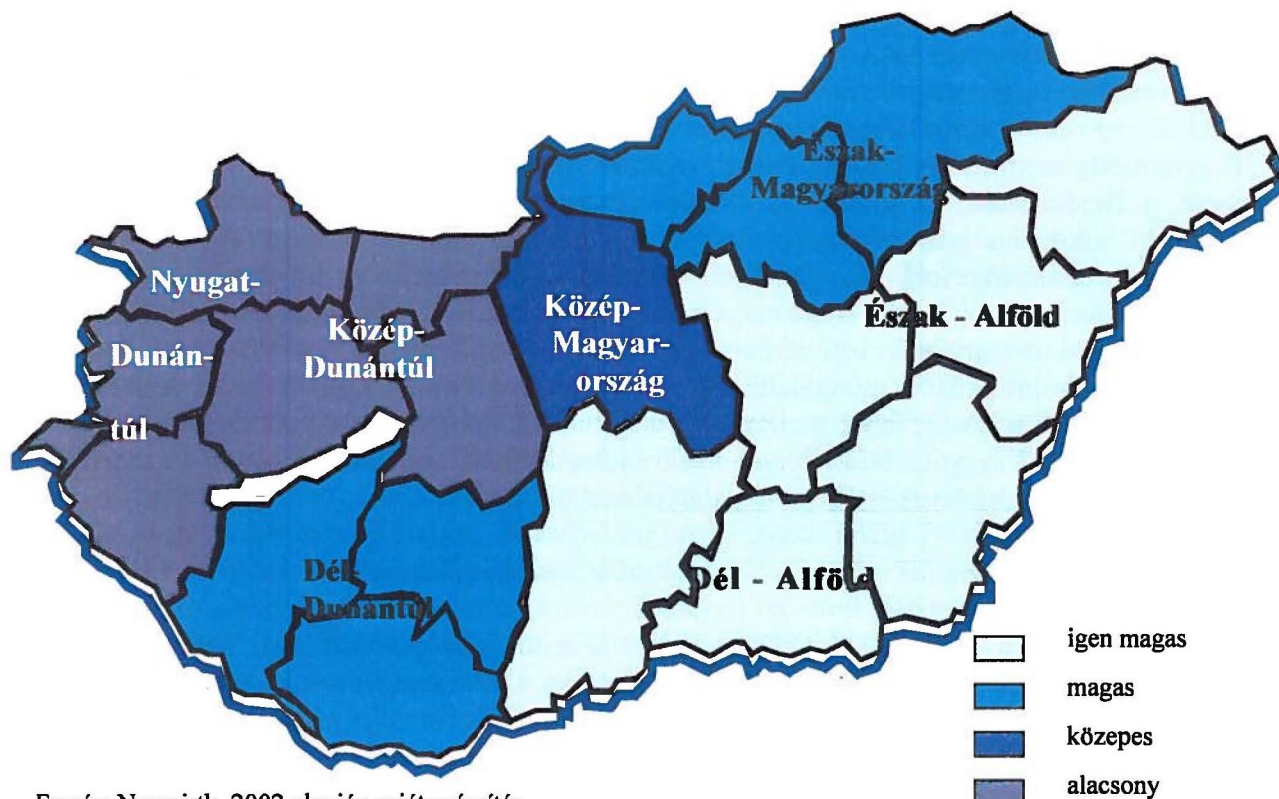
<sup>324</sup> A tudományegyetemi tagolódás középponti értékei szerinti megyesorrendjeit lásd Függelék 62. Táblázat.



agrár képzésbe a végzősök közül bejutók aránya, az inkább gyakorlatközeli, alkalmazott felsőfokú képzés nagyságrendje.<sup>325</sup> A főiskolai képzésekbe való bejutás az előző csoportokhoz képest státusában alacsonyabb, bejutási esélyeit tekintve nagyjából kedvezőbb lehetőségeket nyújtó felsőfokú képzési irányultság eredményességéről ad képet.<sup>326</sup>

## 8. Térkép

*A tudomány-, orvosi és művészeti egyetemi karokra bejutók aránya régióként*



Forrás: Neuwirth, 2002 alapján saját számítás

Megjegyzés: „igen magas”: 12,1-tól; „magas”: 10,1-12%; „közepes”: 9,1-10%; „alacsony”: 9% vagy kevesebb.

Nyugat-Dunántúlon a középiskolát befejezők körében átlagosan alacsony a tudományegyetemre, magasabb a műszaki-agráregyetemekre és főképp a főiskolákra bejutók aránya. Az Észak-Alföldi régióban a három ágban kiegyenlített a bejutás, országosan kiemelkedő tudományegyetemi felvétellel. Dél-Alföldön átlagosnál magasabb ez és a főiskolai, viszont igen alacsony a műszaki-agrár felsőoktatási felvételi eredményesség. Észak-Magyarországon közepes a tudomány- és műszaki egyetemre, alacsony a főiskolára, Közép-Dunántúlon csekély a tudományegyetemre, magas a műszaki- és agrár irányba, átlag-közeli a főiskolákba, Dél-Dunántúlon átlagos a tudományegyetemre és főiskolára, de alacsony a műszaki- és agrár felsőoktatásba jutás. Közép-Magyarországon mindenhol jóval az átlag alatti.

A regionális eltérésekben is megmutatkozik a felsőoktatás szempontjából centrum-szerepű tudományegyetemek: Szeged, Debrecen, Miskolc, Pécs és Budapest hatása, ami a közoktatásra a felsőoktatás oldaláról gyakorolt „húzóerő”, illetve orientációs szerep szempontjából is fontos. A megyék urbanizáltsága mentén kisebb eltérések tapasztalhatóak a felsőoktatásba való bejutás átlagos arányai között, mint a középfokú továbbtanulás esetében. A városodottság második szintjén legmagasabb F/L aránytól legjobban lemaradva a főváros található, amelynél az igen gyengén urbanizált megyékben is magasabbak a felvételi arányok.

<sup>325</sup> A korábbi időszakban, amikor a szűk felsőoktatási kínálaton belül ebbe az irányba lehetett nagyobb számban jelentkezni, ez az intézménycsoport státusában és felvételi esélyeit illetően meglehetősen elkülönült a tudományegyetemi, orvosi és művészeti felsőoktatástól. Ma e képzések igen sokszínűek; egy intézményen belül vannak elitképző és tömegoktatási jellegű szakjaik is. A csoport megtartását az időbeli összehasonlítás igénye és a felhasznált adatforrás ellenőrizhetősége indokolja.

<sup>326</sup> A megyékben a főiskolai bejutás arányait a Függelék 61. Táblázat, nagyságrendjeit az F térkép mutatja.



A középiskolai munka felsőoktatási eredményességével foglalkozó munka szerzője rámutatott arra, hogy a végzettek közül felsőfokra felvettek magas aránya kis számú középiskola munkájából adódik (Neuwirth, 2002: 20. Táblázat). A tudományegyetemi karokra, szakokra felvettek fele 80 küldő középiskolából (az iskolák 8,7%-ából) érkezik. Az érettségi előtt álló tanulók között 50%-nál magasabb felvételi arányt csak félszáz középiskola ér el.<sup>327</sup> A fővároson kívül egynél több ilyen iskola főként nagyvárosokban, azon belül is az egyetemi centrumok székhelyén található: Szegeden és Debrecenben öt-öt, Miskolcon három, Pécsen és Győrben kettő-kettő. Érdemes kiemelni, hogy Bács-Kiskun megyében Kecskeméten 3, Baján és Kalocsán, Csongrádban pedig Hódmezővásárhelyt is működik egy-egy olyan középiskola, amely a tudományegyetemek irányában különösen eredményes. Nincs azonban egyetlen ilyen iskola sem Heves, Somogy és Komárom-Esztergom megyében, amely pedig mind a főváros, mind Közép- és Nyugat-Dunántúl egyetemi központjaihoz elérhető közelségben van. Közép-Magyarországon van e szűk iskolacsoport csaknem harmada, Dél-Alföldön több mint egynegyede, s Hajdú-Biharban hatoda. A főváros heterogenitása és sajátos szerepe kiemelésre érdemes: miközben néhány középiskolája a „top”-on van, a hálózat egésze kevésbé mutatkozik eredményesnek. Ez azonban – ha kevésbé látványosan is – más térségekben szintén valószínűsíthető. A kiugróan magas továbbtanulási arányokat mutató iskolákat azonban hiba lenne egyértelműen a középiskolai csúcsteljesítmények bástyáinak tekinteni. Az ilyen középiskolák között megtalálhatók az átlagosan legmagasabb képzési színvonalú intézmények, de azok is, ahol az erős tanulói-családi továbbtanulási motivációra építve, iskolai segítséggel vagy anélkül, olyan helyekre jelentkezők, ahová a bejutásuk – a megnyíló felsőoktatási keretek következtében – akadálytalanabb.<sup>328</sup>

### 5.3.2 A felsőfokú aspirációk szintje és a jelentkezők bejutási sikeressége

Az aspirációknak a felsőfokú továbbtanulásban jelentős szerepe van. Azt, hogy az összes tanuló közül hányan kívánnak egyáltalán továbbtanulni a 12. osztályosok közül a középiskola végzésének évében felsőoktatásba jelentkezők aránya (J/L) mutatja meg. Ez olyan mutató, amelyben a családi, környezeti kulturális hatások az iskolaiakkal együttesen jelentkeznek, de a tanulási kedv fenntartásában az iskola szerepe sem kérdőjelezhető meg. Így e mutató a térségi társadalom komplex szocializációjának e dimenziójának eredményességéről vagy eredménytelenségéről ad számot. Az aspirációk spektruma nem túl tág, a megyei eltérések 15 százalékpontnyinál kisebbek. Az adatok fényében úgy tűnik, regionálisan az észak-alföldi középiskolákba járóknak magasabb, a dél-és közép-dunántúliakba járóknak alacsonyabb az átlagos felsőfokú aspirációja. Észak-Alföldön ugyanakkor nagy megyei eltérések tapasztalhatók az átlaghoz képest: Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar átlaga mellett (J/L 61% és 60,8%) Jász-Nagykun-Szolnokon a tanulók fele akar továbbtanulni.<sup>329</sup>

A felsőfokra való bejutás eredményességét a középiskola output teljesítményeként veszem figyelembe, amely azonban kapcsolódik a középiskola képzési céljához is. E szempontból jelentőséget tulajdonítok a középiskolai expanzió felsőoktatás oldaláról való hatásának. Ha a középiskola tömegessé válása a felsőfokú aspirációk csökkenésével járna, a középiskola egyik fontos célja kérdőjeleződne meg. Ha viszont az expanzióval párhuzamosan nem nyílna nagyobb lehetőség az érettségizettek felsőoktatásba való bejutására, az a középiskolát befejezők nagy tömegei számára járna frusztrációval. Tekintettel arra, hogy részben a demográfiai folyamatok, részben a rendszerváltás, illetve ezzel összefüggésben a felsőoktatáspolitikai változása lehetővé tette a tovább-tanulók arányának nagyarányú növekedését, az expanzió a középiskola munkájának eredményessége oldaláról a felsőoktatási

<sup>327</sup> Ezeknek az iskoláknak a számát megyénként és régióként mutatja a Függelék 63. Táblázat.

<sup>328</sup> Minthogy a magyar felsőoktatásban deklarált elitképzés nem folyik, s a legfelkészültebb tanulók divatirányzatok szerint jelentkeznek egy adott időszakban bizonyos intézmények bizonyos szakára, e kérdéskör vizsgálata kvalitatív szemléletű speciális megközelítést igényelne. A felsőoktatás minőségének romlásáról az évek óta romló felvételi írásbeli eredmények tanúskodnak (Neuwirth, 2002: 25-26. o.).

<sup>329</sup> Lásd Függelék 61. Táblázat.



eredményességgel megerősítve értékelhető pozitívan mind a társadalmi kohézió, mind a gazdasági versenyképesség szempontjából. Erről tanúskodik az aspirációkat kifejező J/L és a felsőoktatásba a végzetek közül bejutók aránya, az F/L mutató közötti erős pozitív korreláció (0,85\*), amely az egyes felsőoktatási irányokban is, bár gyengébbnek mutatkozik. (F/L tudományegyetem – J/L korrelációs együttható: 0,66\*\*; F/L főiskola – J/L: 0,5\*\*).<sup>330</sup>

Arról, hogy az iskolákból kifejezetten a felsőfokra készülők mennyire sikeresek a bejutásban, az idézett kutatás által ritkán használt, ám a rendelkezésre álló adatokból előállítható F/J, a megye középiskoláiból jelentkezők közül felsőoktatásba felvételt nyertek arányának mutatója nyújt információt. E mutatóban jelenik meg leginkább – ha itt sem „vegytisztán” – a középiskola felsőfokra elő- és felkészítő munkájának eredményessége. E mutató országos átlaga 62,4%, azaz a felsőoktatásba való bejutás minden három erre készülő közül kettőnek elsőre sikerül az érettségi évében, nappali tagozatra. A legsikeresebb a nyugat-dunántúli régió középiskola-hálózata; mindhárom megyéjében az országos átlag feletti arányban jutnak be a jelentkező tanulók a felsőoktatásba. A mutató alapján Dél-Alföld átlagos teljesítménye szintén kiemelkedő. Észak-Alföldön (régióátlag 64,5%) mindhárom megyében magas a mutató értéke, különösen a szabolcsiaké emelkedik az átlag fölé. Közép-Dunántúl és Észak-Magyarország átlagos aránya is az országos fölötti. Régiójukon belül kevésbé sikeresek a Fejér megyei továbbtanulni szándékozó középiskolások. A másik régióban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei középiskolákban végzett, a felsőoktatásba készülő fiatalok átlagosan igen magas arányban (64,6%) jutnak be, a hevesiek az átlag, a Nógrád megyeiek attól elmarad arányban. Dél-Dunántúlon csak Tolnában emelkedik az országos átlag fölé a bejutás a jelentkezők körében, Közép-Magyarországon pedig jócskán elmarad az F/J mutató átlaga az országostól; a fővárosban különösen (55,3%).<sup>331</sup>

Abból, hogy az eltérő aspirációs szintek milyen felvételi sikerességgel járnak együtt (a végzősök közül jelentkezők (J/L) és a jelentkezők közül felvettek (F/J) együttes vizsgálata alapján) a megyék négy típusa írható le. A középiskolát befejezők közül az átlagnál jóval többen jelentkeznek, és a jelentkezők közül is sokat vesznek fel öt megyében: Győr-Moson-Sopronban (J/L megyei átlagértéke 58,2%; F/J itt a legmagasabb: 69,8%), Bács-Kiskun (56,8; 67,3%), Heves (55; 62,8%), Szabolcs-Szatmár-Bereg (61; 65,2%) és Hajdú-Bihar megyében (60,8; 64,6%). Ebbe a csoportba sorolható még Csongrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megye, ahol az átlag-közeli jelentkezési arányokhoz képest magas a jelentkezők közül bejutók aránya (53,8; 66,3 és 53,4; 64,6%). Ebben a csoportban részint regionális oktatási centrumok vannak, részint összeköti a megyéket az, hogy – Csongrád kivételével – a középiskolai expanzió középső fázisában vannak; a középiskolázás iránti igények már előretörték, s erre válaszok is születtek, a középiskola tömegesedése azonban még nem történt meg, s ennek megfelelően belső differenciálódása is kisebb. Alacsonyabb átlagos aspirációs szinttel, de a jelentkezők felsőfokú intézményekbe jutásának nagyfokú sikerességével jellemezhető öt dunántúli és egy alföldi megye: Vas (51,9; 72,4%), Zala (50; 67,2%), Komárom-Esztergom (49,9; 64,6%), Veszprém (51,3; 65,1%), Tolna (51,7; 65,3%) és Jász-Nagykun-Szolnok (50,7; 63,5%). A csaknem egybefüggő dunántúli térségben az alacsonyabb felsőfokú aspirációkat a gazdaság szakmunkásréteg-igénye befolyásolhatja, a sikert a középfokú iskolaszervezet, a felsőoktatásra felkészítő funkciót (Zala kivételével) szűkebb exkluzív típusú iskolák garantálják. Veszprémben az alacsony aspirációk ellenére a középiskolákat orientálja a felsőoktatási centrum lefelé sugárzó kulturális hatása, amely növeli a felkészítés eredményességét. Jász-Nagykun-Szolnokon a többi megyénél nagyobb fokú expanzió zajlott le, s ez a megye és a szomszédos Heves dinamikus növekvő főiskolája felé szinte garantálja

<sup>330</sup> Az, hogy a felsőoktatási expanzió milyen kihívásokat támaszt a társadalmi kohézió, illetve a gazdasági versenyképesség szempontjából, nem tárgya a kutatásnak. A felsőfokú oktatás kibocsátását elemző egy tanulmány szerint a végzetek számának növekedése nem okoz túlkínálatot a munkaerőpiacon, sőt a kereseti esélyek is nőttek (FIDEV, 2001). Úgy vélem, a felsőoktatás funkciójának, színvonalának hosszabb távú alakulása nagyrészt a szektor belső differenciálódási képességétől függ.

<sup>331</sup> Lásd Függelék 61. Táblázat.



azok bejutását, akik a középiskolázást választották a bizonytalan kimenetű szakképzés helyett. A 12. osztályosok felsőoktatásban való továbbtanulási hajlandósága nagy, de ez kevésbé vezet sikerre Baranyában (J/L 55,3%; F/J 60,8%). Itt egy országos oktatási centrum működik vegyes népességű, aprófalvakkal is tűzdelt térségben. Így a felsőoktatási orientációs szerep megyei léptékben kevésbé érvényesül, s akiknek erősek az aspirációik, nagyobb versennyel kell szembenézniük. A fennmaradó megyékben – Somogyban, Nógrádon, Fejérben, Pest megyében és a fővárosban – az átlagnál alacsonyabb a végzősök közül továbbtanulni szándékozók aránya, de a jelentkezők között keveset vesznek fel a felsőoktatásba a végzés évében.<sup>332</sup> Ez a csoport markánsan kétféle. A főváros olyannyira heterogén, tagolt nagy oktatási rendszer, amelyben a centumszereppel együtt járó nagyobb számú kiemelkedő iskola kivételével a felsőoktatás közvetlen hatása erős versenyhelyzetet jelent az iskoláknak. Másfelől a középiskolai expanzió a fővárosban már elérte a Green által zéró-korrelációnak nevezett telítettséget, így az itt érettségizők között számosan a középiskolázás olyan új társadalmi rétegei, akik az itt legnagyobb felsőoktatási versenyben kevésbé esélyesek. A többi megyében viszont az expanzió a vizsgálati adatok idején még alacsony – mint a 9. évfolyamra beiratkozott tanulók arányával bemutattam, a folyamat e megyékben az ezredfordulón látszik fölgyorsulni –, s így a középiskola a „régimódon” szocializálja tanulóit. Számukra a megyék egyik részében a társadalmi-gazdasági perspektíva hiánya, Fejérben pedig a reálgazdaság alacsonyabb végzettséget igénylő domináns jellege, s szűkebb elitképzési funkciójú középiskolázási szerkezete jelent orientációs pontokat.

### 5.3.3 A felsőoktatási bejutás eredményessége és a térségek demográfiai jellemzői

A felsőfokú képzésbe való bejutás számos körülménytől függhet, amelyek közül az egyik lehetséges külső hatás a *demográfiai faktoré*. Országosan a 90-es évek felsőfokú továbbtanulási arány-növekedésének egyik kiváltója az érintett korosztályok létszámának csökkenése volt. Ha a korosztályos létszámcsökkenés területileg nem egyforma mértékben jelentkezik, akkor – más tényező figyelmen hagyása mellett – a nagyobb korosztályos létszám nehezítheti, a kisebb könnyítheti a bejutás esélyét. E tényező – a statisztikai adatszolgáltatás által használt korcsoportjai alapján – a 15-29 évesek lakosságon belüli arányainak eltéréseivel közelítő meg.<sup>333</sup> E területen nincsenek nagyobb eltérések a megyék között; a 22,6%-os országos átlaghoz képest a legmagasabb aránnyal jellemezhető Győr-Moson-Sopron és a legalacsonyabbat mutató Nógrád megye közötti különbség is csak két és fél százalékpontnyi. A korcsoport tényleges létszámát standardizálva (ahhoz a számított létszámhoz viszonyítva, amely az országos átlagnak megfelelő egyenlő arány esetén volna), a ténylegesen ott élő korosztály igen kismértékű túlreprezentáltsága kevés térségben mutatkozik. Az említett Győr-Moson-Sopron megye mellett a közép-dunántúli régió mindhárom megyéjében (a standardizálás eredményhányadosának régiós értéke 1,03), Észak-Alföldön, ahol Szabolcsban kicsit jobban (standardizált megyei hányados: 1,04). Hajdú-Biharban (1,01), valamint Közép-Magyarországon, ahol az érték már a standard 1 érték közelében van (Pest: 1,02; Budapest: 1,01). Három régió – Észak-Magyarország (0,96), Dél-Alföld (0,97) és Baranya (0,98) – valamennyi megyéjében kisebb a 15-29 éves ott élő lakosság száma, mint egyenes eloszlásuk esetén volna. Ez jellemző Nyugat-Dunántúl másik két megyéjére (Vas: 0,98; Zala: 0,99) és Jász-Nagykun-Szolnokra (0,98) is. Minthogy azonban e különbségek kicsik, a felvételi eredményességmutatók és a fiatalok száma között nincs szignifikáns kapcsolat. Egy részmutató, a műszaki és agrár felsőoktatásba a végzősök közül eredményes felvételt tettek (F/L) és a 15-29 évesek lakosságon belüli aránya között van közepes erősségű pozitív szignifikáns korreláció (0,56\*), amelynek lehetséges magyarázata az, hogy a nagyobb korosztályos létszám az általában kismértékű ilyen irányú érdeklődés növekedését

<sup>332</sup> Ebből a szempontból is érdemes volna kitérni a jelentkezők és a bejutás eredményességének a felsőoktatás legalább három alaptípusa szerinti megkülönböztetésére, azonban ennek az a technikai akadálya, hogy a tanulók több helyre jelentkeznek, s a végső bejutás nem a sorrendben megjelöltek szerint sikerülhet.

<sup>333</sup> Lásd Függelék 64. Táblázat.



eredményezheti. Ha viszont a korosztály nagyobb részaránya és az ilyen felsőfokú intézmények előfordulása területileg egybeesik, a korreláció oksági magyarázat nélkül is fennállhat, amennyiben felsőoktatás-hiányos térségekben ad továbbtanulási lehetőséget. Ez kevésbé jellemző Közép-Magyarország felsőoktatására, ahol a műszaki és agrártudományi képző helyek az összes ilyen felsőfokú intézmény több mint 60%-át teszik ki, s így e térség országos „gyűjtőhely”, de az a Nyugat-Dunántúlra, ahol a második legnagyobb góc található (14,3%), valamint Észak-Magyarországra, ahol szintén jelentős e képzési helyek súlya (10,7%).<sup>334</sup>

A térségekben azonban nem egyforma mértékű a 15-29 éves korosztályból felsőoktatásba járók aránya. A nappali tagozatos felsőoktatási hallgatók e korcsoport átlagosan 7,2%-át teszik ki. Ehhez képest – a szülők lakhelye szerinti megoszlásuk szerint vizsgálva – a demográfiai különbségeknél kissé nagyobb, de nem jelentős, három és fél százalékpontonál kisebb különbségek vannak a térségekben lakók tényleges felsőoktatási részvételének mértékében. E különbségek sem elég markánsak azonban ahhoz, hogy az eltérő felvételi és bejutási eredményesség mutatói ezek mentén érdemi különbségeket okozzanak.<sup>335</sup>

#### *5.3.4 A felsőoktatási kínálat keresletgeneráló hatása*

Bár a felsőoktatás földrajzi vonzáskörzete, mobilitási lehetőségei a legszélesebbek az oktatási rendszerben, s – az érintettek életkorából adódóan – jóval kevésbé függenek a lakás és a korábbi tanulás földrajzi helyétől, mint a korábbi iskolafokok esetében, a belátható közelségben elérhető felsőoktatási lehetőség éppúgy kereslet-gerjesztő lehet, mint más szolgáltatásoknál. Különösen a migráció többletköltség-vonzatát is mérlegelni kényszerülő családoknak. A közelség egyben a felsőoktatásról való szélesebb körű informáltság lehetőségét nyújtja, s így a bejutás esélyének jobb mérlegelhetősége is módosíthatja az aspirációkat. A felsőoktatási centrumok térségében működő középiskolák és az oda járó tanulók számára ugyanakkor a felsőoktatás mint reális alternatíva akkor is könnyebben megjelenhet, ha nincs konkrét szakmai jövőkép a választott képzési forma mögött. A térségben működő felsőoktatási kínálat a kereslet-élénkítés mellett indirekt szabályozó hatást is gyakorol a térség közoktatására, annak pedagógiai és szocializációs munkájára. Az ilyen környezetben működő közoktatási rendszer szakmai minőségét egyéb szakmai standardok híján is szabályozza a felsőfokú képzés, s ez azok számára is a tanulás vonatkoztatási keretét jelenti, akik eredeti szándékaik szerint vagy végül egyáltalán nem mennek felsőoktatásba.

A korábban kevés intézményből álló felsőoktatási hálózat hosszú időn keresztül nagyobb régiókat szolgált. A történetileg kialakult hálózat igen egyenetlen volt; különösen Nyugat-Dunántúlon hiányzott. A történelmi katalizmák során az intézmények egy része elvesztette vonzáskörzetei egy részét, később az egyházi igazgatás keretei is megszűntek. Egyes újabb intézmények – mint Szeged – az ország távolabbi régióiból is vonzottak hallgatókat, mások – mint Debrecen – megmaradtak (szűkebb) régiójuk szolgálatában. A rendszerváltás után ezek egy része a határokon átnyúló együttműködések formájában próbálja megtalálni saját korábbi vonzásrégiójával való kapcsolatait (Kozma, 1987a; 2002).

A felsőoktatási kínálat hatásának elemzése nem könnyű a kínálat számbavételének nehézségei miatt. A felsőoktatási expanzió mind az intézmények, mind a férőhelyek oldaláról igen dinamikus változásokkal jellemezhető. E változásokat a felsőoktatási integráció folyamata, az autonóm intézményeken belül a szervezeti változások, többségében bővülések, ezek térbeli kiterjedése, a felsőoktatás szabályozásának változásai (akkreditáció), a férőhelyek vonatkozásában a fentiekén kívül a finanszírozás évről évre változó lehetőségei – akár állandó kapacitás mellett az állami finanszírozású és a költségtérítéses képzések arányának változása – és a folytonosan alkalmazkodó keresleti oldal együttesen alakítja.<sup>336</sup>

<sup>334</sup> Forrás: KSH, 2001a;b és Neuwirth, 2002 alapján saját számítás.

<sup>335</sup> Lásd Függelék 64. Táblázat.

<sup>336</sup> A kutatás időszakában a felsőoktatási kínálat dinamikusan változik. Az egy-két évvel korábbi adatokhoz képest a vizsgált 2000. évben számos új képzési irány, férőhely, kar, intézmény jött létre. A feldolgozás időszakában rendelkezésre álló újabb adatok további változásokról tanúskodnak. Ezért a felsőoktatási kínálat elemzése a még tartó felsőoktatási expanzió folyamatában egy adott időszak állapotáról ad, nem stabil képet.



A felsőoktatási kínálat bővülésében a nyolcvanas évek végétől a gazdasági és a különféle pedagógusképzési szakok játsszák a fő szerepet.<sup>337</sup> Bő évtized alatt 17 új gazdasági kar jött létre a korábbi, három helyen (Budapest, Pécs, Szombathely) folyó képzések mellett: a fővároson kívül 9 megyében, amely hat régiót érintett (csak a korábban a Pécsi Tudományegyetemen viszonylag jelentős ilyen képzést folytató régióban nem bővült a gazdasági képzés intézményi kínálata). Az új intézmények, karok, önálló szakok olyan térségeket is elértek, amelyekben korábban ez hiányzott; főleg a Közép- és Nyugat-Dunántúlon, de Békés és Pest megyében. Jelentősnek mondható a bölcsész- és jogi-igazgatási szakirányú intézményi bővítés is, amely két újabb fővárosi, egyházi alapítású egyetem (Pázmány, Károli) mellett két nagyobb, hagyományos egyetemi centrumban, Pécsen és Debrecenben, s két, nem történelmi múltú, de több évtizedes hagyományokkal működő egyetemen, Miskolcon és Veszprémben valósult meg. Az intézményi kínálat növekedése kisebb volt a korábban nagyobb kapacitásokat kiépítő műszaki és agrár képzésben, de ezek inkább megjelentek a felsőoktatáshiányos térségekben is (Baja, Gyöngyös). Érdemes kiemelni azonban, hogy a mezőgazdasági ágazat erősségével jellemezhető Dél-Alföldön, ahol már a nyolcvanas évek második felében az agrárképzés kiépítését szorgalmazták kutatási eredményekre alapozva<sup>338</sup>, igen csekély ilyen fejlesztés volt. A jelenleg másfél-száz felsőoktatási intézmény, illetve önálló kar harmada Budapesten (37,7%-a a régióban), 12,7%-a Dél-Alföldön, 11,3-11,3%-a Dél-Dunántúlon és Nyugat-Dunántúlon található. A főváros mellett öt centrumban jelentős a felsőoktatási intézmények, illetve önálló karok hatása: Szegeden, Debrecenben, Győr-Moson-Sopron megye két városában és Miskolcon. Ezek közül a középiskolát végzettek közül sikerrel felsőoktatásba kerülők aránya (F/L) Győr-Moson-Sopron és Hajdú-Bihar megyében magasabb, mint az F/L országos átlaga, a többiben alig vagy semmivel nem több; maga a nagyobb intézményi kapacitás tehát nem növelis az esélyeket, sőt – a főváros példájából – csökkentheti is. A leginkább intézményhiányos megyék Nógrád (egy intézmény/kar), Heves, Komárom-Esztergom és Vas (2-2 intézmény/kar), Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok (3-3 intézmény/kar) maradtak. Itt is széles a skálája a felsőoktatási intézmény megyéjéből egyetemre vagy főiskolára készülő felvételi sikerességének.

A kapacitások egy kvantitatív részjellemezőjének tekinthető az intézmények *mérete* is, amely az egy karra jutó átlagos hallgatószámmal fejezhető ki. Országosan az egy intézményre, illetve önálló karra jutó átlagos hallgatószám 1093; intézményenként és térségenként igen tág határok között mozog. A legnagyobb Heves megyében, ahol átlagosan 1913 hallgató jut egy intézményre, illetve karra, de itt is nagy különbség van az Egerben és Gyöngyösön működő intézmények befogadóképessége között az előbbi javára. Magas az egy intézményre jutó létszám a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő intézményekben – a Debreceni Egyetem egészségügyi főiskolai karán és a Nyíregyházi Főiskola karain –, ahol átlagosan 1546 diák jut egy karra, valamint Vas megyében, ahol a Budapesti Gazdasági Főiskola szombathelyi karán 1415 hallgató tanul. Három nagy felsőoktatási központot magában foglaló térségben 1363 és 1226 között van az egy intézményre, karra jutó hallgatók száma; itt a szegedi, a pécsi és a debreceni egyetemek nagy intézmények (az utóbbi átlagát a térségben működő kis főiskola, a hajdúböszörményi főiskolai kar kis létszáma módosítja lefelé). Kis hallgatólétszámú, főként főiskolai karok Békés (729 hallgató/intézmény, 3 főiskola), Nógrád (712; egy főiskolai kar), Zala (467; két intézmény öt önálló kar), Somogy (407; öt kar két intézményben) és Tolna (274; egy intézmény, három kar) megyében vannak. A középiskolából való jelentkezés megyei átlagos eredményessége nem mutat kapcsolatot azok méretétől sem. Ahol azonban nagyobbak az intézmények, oda többen is jelentkeznek (J/L és az egy intézményre jutó átlagos hallgatószám korrelációja 0,55\*).

A középiskolából való jelentkezés mértéke és a bekerülési lehetőségek szempontjából az igen eltérő nagyságú intézmények, önálló karok számához képest – amelyek a térség

<sup>337</sup> Az integrációval az önálló felsőoktatási intézmények száma 1998 óta csökken.

<sup>338</sup> Az 1982-85 között folyt kutatás vezetője már ekkor felhívta a figyelmet a felsőoktatás iránti társadalmi igények várható növekedésére, s az ennek megfelelő új szervezeti formák létrehozására a felsőoktatásban (Kozma, 1987a).



értelmiségi szellemiségére való kihatása és a K+F potenciál szempontjából érdemesek a területi elemzésre – fontosabb a *hallgatói kapacitás*, a férőhelyek mennyisége. A KSH 1999. évi adatai alapján az összesen a nappali tagozatos felsőoktatásban tanulók száma 171612, ebből 7711 külföldi diák van; elemzésem a kettő különbségét tekintve a felsőoktatás hallgatói kapacitásának. A férőhelyek közel az intézményi kapacitás felét elérő legnagyobb mértéke Közép-Magyarországon található, természetesen döntően Budapesten, bár az évtizedben az agglomerációs térségben is fejlődött (Piliscsaba). A régiókban Észak-Alföldön és Dél-Alföldön, konkrétan Debrecenben és Szegeden vannak nagy befogadóképességű egyetemek, főiskolák. A Nyugat-magyarországi régió felzárkózását a hagyományos felsőoktatási centrumokhoz mutatja, hogy hallgatói férőhelyei az 1999-2000-es tanévben csaknem elérték az országban levő összes hely tizedét (ennek kétharmada Győrben van), míg a korábban meghatározó pécsi egyetem dominanciájával működő dél-dunántúli régió – ahol a hallgatók ötödét más városok felsőoktatási intézményei fogadják – az összes helyek 8,6%-át kínálja. Észak-Magyarországon a Miskolci Egyetem dinamikus, számos új szakot is kínáló bővítése e fázisában a hallgatói létszám az országos 7,5%-a, míg Közép-Dunántúlon 7%-a.

Az intézményi kínálat jellemzéséhez célszerű hozzávenni egy másik kvalitatív mutatót, az oda való *túljelentkezés* mértékét, illetve ennek területi különbségeit is. Ugyanolyan felsőoktatási szakra az egyik helyen nagyarányú túljelentkezés a kereslet-kínálati egyenleg mellett az adott szak magas státusának mutatója, míg a létszámkereteket alig vagy el sem érő jelentkezési arány „leértékeli” az adott kapacitást. A jelen elemzés a 2000. évi felsőoktatási jelentkezések és férőhelyek adatai alapján a térségek felsőoktatása iránti keresettség eltéréseivel foglalkozik.<sup>339</sup>

A felsőoktatásba való jelentkezés – hasonlóan a középiskolaihoz – több intézmény, illetve szak megjelölésével történhet. A jelentkezők oldaláról az első jelentkezésnek van kiemelt súlya, amely a fő választásnak tekinthető, az intézmények szempontjából viszont az összes helyen való jelentkezésnek, amely az intézmény, szak iránti társadalmi érdeklődés mértékét mutatja, ezért ezt az adatot használtam a túljelentkezés számításához.<sup>340</sup> A felvettek száma a nappali tagozatra összesen, tehát az állami finanszírozású és a költségterítéses képzésbe együttesen felvetteket jelenti.

2000-ben országos szinten a felsőoktatási intézményekbe átlagosan 4,6-szorosa a – fentiek szerint definiált – túljelentkezés. Legmagasabb a tudomány-, orvosi és művészeti egyetemeken, ilyen karok szakjain (átlagosan 5,2-szeres), a legalacsonyabb a műszaki- és agrár felsőoktatásban (3,3-szoros).<sup>341</sup> Az intézmények működési helyét jelentő egyes megyékben a tudományegyetemi túljelentkezés a fővárosban van az átlag felett (5,6-szoros), emellett Baranya és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében akörüli (5,3;5,2). A többi, ilyen irányban képző helyen – bár a többi felsőoktatási ághoz képest jóval nehezebb – a fentiekhez képest könnyebb bekerülni (Csongrádban 5-, Hajdú-Biharban és Pest megyében 4,5-, Győr-Moson-Sopronban 4,3-, Veszprémben 4,1-szeres az átlagos túljelentkezés.) A műszaki és agrár felsőoktatásban csak Pest megye intézményeibe nehéz bekerülni, a többi megyében működő karok, szakok között nincs lényeges különbség. A főiskolai képzés e státusmutatója jóval szélesebb spektrumon mozog. Jász-Nagykun-Szolnok megyében több mint tízszeres túljelentkezés volt 2000-ben, Nógrádban és Zalában is nyolcszorosa vagy ahhoz közeli, s Heves felsőfokú hálózata is frekvenciát mondható (7,3-szoros túljelentkezés). Ezzel szemben minden száz – valamennyi helyre megjelölt intézménybe – jelentkező közül több mint hetven jut be Bács-Kiskun, Veszprém, Pest és Tolna megye főiskoláira. A – 12. osztályosok, illetve a jelentkezők – felvételi sikere és a túljelentkezés mértéke között

<sup>339</sup> Lásd Függelék 65. Táblázat.

<sup>340</sup> A gyakorlatban – a témát évtizedek óta kutató Neuwirth Gábor tapasztalatai szerint – az első és többedik helyen való jelentkezésnek ott van jelentősége a bekerülés szempontjából, ahol a jelentkezési arány az intézményben nem éri el a kapacitások mértékét.

<sup>341</sup> Ebből a szempontból nem teljesen állja meg a helyét a felsőoktatás három fő irányának ordinális skálán való értelmezése. Ugyanakkor egy-egy karon belül a szakirányok, konkrét szakok keresettsége igen eltérő; erre éppen a műszaki felsőoktatás lehet példa, ahol a korszerű információtechnológiai szakokra sokszorosa a túljelentkezés, más, hagyományosabb szakokra pedig felvételi nélkül, alacsony „hozott pontszám” alapján be lehet kerülni.



nincs korrelációval kimutatható kapcsolat; ebből úgy látszik, a középiskolák végzett tanulói összességükben jól ítélik meg felsőfokú továbbtanulási esélyeiket.

A felsőoktatási kínálatot árnyalja, hogy a nappali tagozatra felvettek egy része nem állami finanszírozású, hanem úgynevezett *költségtérítéses* képzésbe jut be. Ennek a képzési formának a lehetősége még a rendszerváltás előtti időszakban megteremtődött, elsősorban külföldi diákok számára, idegennyelvű képzés keretében.<sup>342</sup> A felsőoktatási intézményi autonómia lehetővé tette, hogy az államilag megállapított keretszámokon felül az egyetemek, főiskolák „fizetős” képzést is kínáljanak, a felsőoktatás új piacát megteremtve. Ezeknek csak egy részét képezi az állami finanszírozású képzéssel együtt folyó, csak a hallgatók által fizetett költségtérítés tényében különböző felsőoktatás, de jelen téma szempontjából erre fókuszálunk. A költségtérítéses képzésekre való felvétel 1996 óta lehetséges, kritériumait a képzést folytató egyetemek, főiskolák állapítják meg, s többnyire megszabnak egy olyan ponthatárt is, amely alatt e képzésekbe sem vesznek fel hallgatókat, akik ezt követően felsőoktatási tanulmányaikat az államilag finanszírozott oktatás kereteiben végzik, beleértve a vizsgázás és továbbhaladás követelményeinek teljesítésére vonatkozó szabályok megtartását. Az ilyen képzések indítása megfelelő nagyságú és fizetőképes kereslet esetében realiztikus. A másik oldalról a felső-oktatás e formájában való részvétel jelentős családi kiadással jár, így azt csak a társadalom szűk rétege engedheti meg magának. Területi szempontból is érdemes megvizsgálni, hogy e képzések indítása mely térségek felsőoktatási intézményeiben, azon belül is milyen szakirányokon jellemző.

2000-ben országosan a hallgatók nem jelentéktelen hányada, átlagosan 7,7%-a finanszírozza a felsőoktatási tanulmányait.<sup>343</sup> A három fő képzési irány szerint az országos átlag a tudományegyetemeken magasabb (9,1%), a főiskolákon az átlag szerinti (7,2%) és a műszaki- és agráregyetemeken a legalacsonyabb (6,2%). A költségtérítéses képzések arányát tekintve különösen az egyes intézmények szintjén vannak igen nagy különbségek, de ezek a megyék között is jelentékenyek. A megyék egyikében sem működik azonban olyan felsőoktatási intézmény, amely csak állami támogatású helyekre várna hallgatókat, bár a költségtérítéses képzés aránya gyakran csak szimbolikus. A tudományegyetemek körében Pécsen a legmagasabb a „fizetős” képzések aránya (14,1%), Budapesten is az átlag feletti (10,2%), Csongrádon aközele (9,3%), sőt Győr-Moson-Sopronban sem sokkal marad le (8,9%). Csak Hajdú-Bihar és Pest megyében alacsony a tudományegyetemi szakokon e képzés részaránya az összes nappali képzések között; az előbbiben feltehetően a fizetőképes kereslet hiánya, a másikon a nagyszámú és közeli konkurencia miatt. A műszaki- és agrár felsőoktatásban a tudományegyetemekéhez hasonló mértékű szórásterjedelem mellett átlagosan jóval alacsonyabb szinten működik ez a forma, amely csak Pest megyében, Gödöllőn számottevő; a fővárossal is versenyképes, hiányterületeken megjelenő egyes szakokon költségtérítéssel tanulók az összes hallgató tizedét teszik ki. A főiskolák palettáján a néhány főt jelentő töredékszázaléknyi fizetőstől a csaknem 20%-os reprezentációig igen színes a kép. Felvethető, hogy a fizetőképes kereslet meglétét vagy hiányát a térség felsőoktatási intézményhálózata „bekalkulálja” a képzés nagyságrendjének megválasztásába. Ezt az adatok nagyobb része – Fejér (a hallgatók 19,5%-a költségtérítéses formában tanul), Komárom-Esztergom (14,2%), Budapest (11,1%) magas, míg Nógrád (1,1%), Somogy (1,5%), Tolna (1,6%), Bács-Kiskun (1,8%) és Baranya (1,9%) alacsony arányai – megerősíteni látszanak. Ugyanakkor az ország nyugati, a lakosság átlagos életviszonyait tekintve jobb helyzetű térségeinek főiskoláin is előfordul a költségtérítés csupán szimbolikus mértéke: Zalában (0,8%) és Győr-Moson-Sopronban (1,2%); ez utóbbiban ez a tudományegyetemek esetében jóval nagyobb, így valószínűleg más célközönséghez szabott racionális kalkuláció eredménye. Valójában azonban a költségtérítéses képzések aránya nem különbözik a térség lakosságának jólétének foka szerint, amelynek az lehet a fő oka, hogy e képzésekbe nem a térségből, hanem tágabb vonzáskörzetből várnak fizetőképes hallgatókat.

<sup>342</sup> Erről lásd Surányi, 1991, 1992.

<sup>343</sup> Azóta ez is megduplázódott; erről lásd: Neuwirth, 2002.



A középiskolai jelentkezések szempontjából nem, a térség felsőoktatása szempontjából azonban fontos jellemző a *nappali tagozatos hallgatók aránya* az összes – nappali, esti, levelező és távoktatási – képzésben részt vevőkön belül. Ennek inverze ugyanis a felnőttképzésnek a felsőoktatásban való nagyobb lehetőségeire utal. Hevesben a megyeszékhely főiskolája kapacitásának csaknem 80%-a a nem nappali képzések szolgálatában áll, de Jász-Nagykun-Szolnok, Vas és Békés megyében is a felsőoktatás hallgatóinak több mint fele esti, levelező vagy távoktatásos képzésben tanul.<sup>344</sup> Visszaülve a közoktatási intézményrendszerben folyó felnőttképzések területi jellegzetességeire<sup>345</sup> látható, hogy a megyék közül csak Békésben van számottevő középiskolai felnőttoktatás. Így itt az élethosszi való tanulás kultúrája ezzel az adattal megerősítve értékelhető megalapozottnak.

A megyék felsőoktatás intézményi és hallgatói kapacitásának fenti mutatói és a megyei középiskoláknak a felsőfokú képzés eredményességét kifejező, korábbiakban ismertetett mutatói közötti lehetséges összefüggéseket első szinten korrelációval keresve, csak igen kevés szignifikáns eredményt találni, s ezek többnyire nem meglepőek. Eléggyé természetes, hogy a nagyobb intézményekbe magasabb a jelentkezési arány a végzősök köréből (korreláció 0,55\*), és ez fokozottabb azokban a megyékben, ahol az országos kapacitás nagyobb része található, azaz a nagy felsőoktatási centrumokban. Az aspirációk és a gimnáziumi expansió hatása, azaz a nagyobb számú kibocsátott érettségizett között is pozitív, szignifikáns, bár gyenge közepes (0,47\* értékű) korreláció van; ahol nagyobb a térségben a gimnáziumi részvétel a középiskolába járók között, ott a végzős középiskolások között is többen jelentkeznek a felsőoktatásba. A megye középiskoláiból jelentkezők közül a felsőoktatásba felvettek gyenge közepes, de szignifikáns kapcsolat mutatkozik a középiskola megyéjében működő összes felsőoktatási intézmény számával (-0,46\*), azon belül a tudományegyetemek számával (-0,45\*), valamint a hallgatólétszámmal (-0,47\*). A nagyobb intézményi és hallgatói területi kapacitás tehát – a legmagasabb presztízsű tudomány, művészeti és orvosi karokon – nagyobb versenyfeltételeket támaszt; mivel országos „beiskolázású” intézményekről lévén szó, érthető módon nem javítja a helyben való bejutás esélyét. Ez önmagában nem okoz nagyobb kudarcot a bejutásban; az egyének szintjén a felvételi aspirációk irányának és konkrét intézményének megválasztása, az intézmények szintjén pedig a felsőoktatás indirekt visszajelző hatásának „bekalkulálása” már a jelentkezésekre hat, nem a jelentkezők közötti sikeres felvételre, s az esélyt növeli a többes jelentkezés lehetősége is. A tudományegyetemi intézménykapacitásnak annyiban lehet hatása, hogy ahol ez kisebb, ott magasabb arányban jutnak be főiskolákba a térség középiskoláiban végzettek. E mögött nyilvánvalóan az áll, hogy az egyetemhiányos, de felsőoktatással rendelkező térségben ez a továbbtanulás fő csatornája.

### *5.3.5 A felsőoktatásba való bejutás a hallgatók lakóhelye és az intézmény székhelye szempontjából*

A felsőoktatásba nappali tagozatra járók számát a KSH a szülők lakhelye (ez ugyan nem feltétlenül azonos a hallgató lakhelyével, de annak közelítésére alkalmas), és az intézmény székhelye szerint gyűjti. A megyék és régiók humán erőforrásáról sokat elárul egyfelől az, hogy az ott lakó fiatalok az átlagosan jellemzőnél nagyobb vagy kisebb arányban vesznek-e részt a felsőoktatásban, másfelől hogy az adott területi egységnek a korosztályhoz mért felsőoktatási kapacitása hogyan aránylik az országos átlaghoz. A felsőoktatásban érintett korosztályból – amelyet, jobb közelítés nem lévén a statisztikai adatszolgáltatásból rendelkezésre álló, 15-29 éves korcsoport létszámmal közelítünk – a felsőoktatás nappali tagozatos hallgatóinak országos aránya 7,2%. A megyében lakó, nappali tagozaton felsőoktatásba járó hallgatók számát a megyében lakó 15-29 évesek ezen arányával számított fiktív létszámához viszonyítva egy olyan mérőszámot kapunk, amely a megyében lakó fiatalok felsőoktatási aktivitásának relatív súlyát mutatja az átlaghoz képest. Ez a térség társadalmi tökéjének arra az elemére utal, amely a családok és a korábbi iskolafokok felsőoktatási irányultságának eredményességét az országosan megfigyelthez képest mutatja.

<sup>344</sup> Lásd Függelék 65. Táblázat.

<sup>345</sup> Lásd Függelék 39. Táblázat és C Térkép.



Mivel a fenti 7,2%-os érték a hallgatói kapacitások átlagának tekinthető, vizsgálható az is, hogy a megyék és a régiók felsőoktatási intézményeiben meglévő tényleges hallgatói létszám hogyan viszonyul a fenti fiktív, korosztályos standard létszámhoz. A hányados a térségek felsőoktatásának relatív súlyát, intézményi fizikai és szellemi tőkéjében megtestesülését fejezi ki, s azt a húzóerőt, amelyet a helyben lakó tanulókra, a helyi társadalomra kifejt.<sup>346</sup>

Budapest országos centrumszerepe a fentiek szerint készített mindkét mutatóban megmutatkozik. Egyötödével több ott lakó hallgató van, mint ahányan akkor lennének, ha a korosztályból az országos átlag arányában járnának feésőoktatásba, s közel két és félszer annyian vannak, mintha a hallgatói férőhelyek a korosztályból felsőoktatásba járók átlagos arányának megfelelően állnának rendelkezésre. Itt tehát erős mind a társadalom, mind az intézményi háttér felsőoktatásra orientáltsága. Ehhez a helyzethez igen hasonlít Csongrád megye is, amelynek mutatói alig maradnak el a fővároséitól. E két megyében a jelentős felsőoktatási kapacitás tanulásra ösztönző a megyék fiataljai és a felsőoktatásba való orientálásra annak középiskolái számára. Két másik – egy hagyományos és egy újabb felsőoktatási központtal rendelkező – megyében, Hajdú-Biharban és Győr-Moson-Sopronban az ott lakó felsőoktatásba járók aránya csak kissé haladja meg az országos átlagértéknek megfelelő szintet, ezzel szemben ezt jócskán meghaladó kapacitások állnak rendelkezésre. Itt a térségi társadalom számára a rendelkezésre álló felsőoktatási kapacitás a jövőben felhasználható erőforrás lehet. Azok a megyék, ahol a rendelkezésre álló kapacitások relatív súlya igen kicsi (a standard 1 értékhez képest 0,21-0,39 között), a másik mutató tekintetében elmaradásuk korántsem akkora (0,83-0,87). A felsőoktatási intézményekkel legrosszabbul ellátott Tolnában a továbbtanulás eléri az országos átlagot. Itt a földrajzi közelség alapján Pécs felsőoktatási centrumának vonzására is lehet következtetni. A két hányados nagyságrendi eltéréseiből itt akár további felsőoktatási kapacitásbővítésnek sem volna a helyi továbbtanulásra való alkalmatlanságból fakadó akadálya.<sup>347</sup> Az „ellátatlanság” és a felsőfokú továbbtanulás között az intézményi kapacitások szempontjából kisebb a feszültség Veszprém (1,04; 0,84), Borsod (1,07; 0,66), Heves (1,06; 0,77) és Jász-Nagykun-Szolnok (1; 0,47) megyében. A lakosságból felsőoktatásba járók viszonylagos kiegyenlítetttsége még sajátosabb megvilágításba helyezi azt, hogy a közoktatási rendszer közszolgáltatási funkcióját nagyjából egyenletesen látja el. Az pedig, hogy a fejletlenebb megyékben is számottevő a felsőoktatásban való részvétel, a közoktatási szektor még nagyobb teljesítménye.

### *5.3.6 A felsőoktatásba való átlépés eredményessége és a képzések piacképessége*

A közoktatás területi rendszerének felsőoktatási teljesítmény-komponenséről beszélve nem hagyható figyelmen kívül az, hogy az adott felsőoktatás, ahová a középiskolából bejutottak a tanulók, mennyiben képes szolgálni a modern gazdaság igényeit. Különösen a gazdasági depressziós területek felsőoktatása esetében lehet kérdés, hogy a tudomány-egyetemi képzések szolgálják-e a tudásgazdaság igényét. Bár nehéz megítélni, hogy a különböző képzések kimenete mennyiben kompatibilis a versenygazdasággal, kísérletet teszek az adott képzést piacképességének kimutatására egy, a tudományegyetemi képzési helyekkel rendelkező térségek egyes karain, és szakjain folyó képzések tipizálásával.

A jogi, gazdasági és orvosképzés piacképes, felsőoktatásnak tekintem. Mivel a természettudományi képzések kis része elméleti tudományos, nagyobb része tanárképzés, ezeket kihagyom a piacképes felsőoktatás köréből, hasonlóan a művészeti egyetemi szakokon folyó képzésekhez. A bölcsészképzésben az élő idegen nyelvi szakokat (kivéve a kifejezetten elméleti irányokat) piacképesnek tekintem. Korlátozottan piacképesnek veszem a társadalom- és embertudományok szakjait (kommunikáció, szociológia, kulturális antropológia, politológia, stb.). A piacképesség szempontjából nem veszem figyelembe, de önálló kategóriaként használom a társadalmi segítő jellegű foglalkozásokra felkészítő szakokat (szociális munkás, romológia), amelyekben a képzés a térségi igények függvényében értékelhető. Az összes többi bölcsész szakot (a filozófiától a holt nyelveken, a

<sup>346</sup> Lásd Függelék 64. Táblázat.

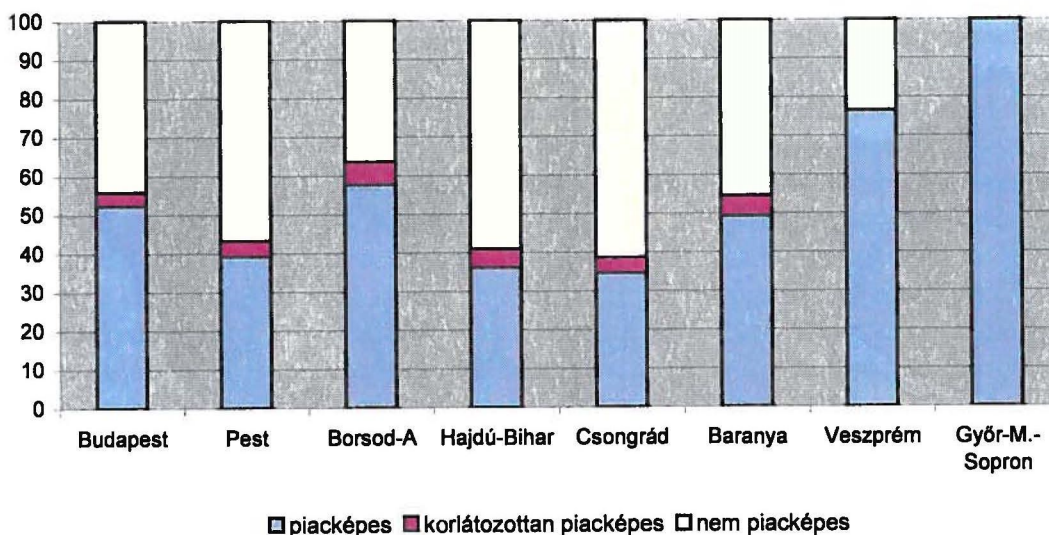
<sup>347</sup> Ilyen törekvés érzékelhető is.



nyelvészeten és régészeten át a valláseméletig) a nem piacképes kategóriába teszem. A különböző képzési arányok számításához a kutatás időszakát jelentő 2000. évben felvettek létszamarányat használok.<sup>348</sup>

A képzések piacképesség szerint megoszlását a következő ábra mutatja, részletesebb ismertetésére a következő pontban térek ki.<sup>349</sup>

8. Ábra  
A tudományegyetemi képzés megoszlása annak piacképessége szerint, %



Forrás: Neuwirt, 2002 alapján saját számítás.

#### 5.4 A megyék teljesítménye a versenyek, a nyelvvizsgák és a felsőoktatási bejutás alapján

Együttesen vizsgálva az 5.2 és az 5.3 pontban áttekintetteket, a közoktatás egy kiemelkedően fontos, a rendszer kibocsátásának eredményességéről számot adó, s egyben a társadalom és a gazdaság számára is hasznosíthatóságot ígérő dimenziója ragadható meg. Az előző iskolafokokon az eltérő feltételi környezetben ellátott feladatok, mindazok a törekvések, amelyeket a térségek közoktatási rendszerei vállálnak, az alacsonyabb iskolafokok munkája összegződik abban, hogy a rendszerből való kilépők mennyire sikeresek a felsőoktatásba való bejutásban, a középiskolai versenyeken mennyire rendelkeznek idegennyelv-tudással. Mint korábban, itt is hangsúlyozni kell, hogy ez a közoktatás területi rendszere teljesítményének csak egyik dimenziója. Mindezek azonban a térségi közoktatás humán erőforrás-fejlesztési potenciáljának jelentős tényezői. E három tényező alapján a megyék tagoltságát a 9. Térkép mutatja. A térkép az 5.3.1 pontban elemzett F/L mutató, a 12. évfolyamosok közül a felsőoktatás valamennyi intézménytípusába való bejutás nagyságrendjeit tartalmazza, amelyet a másik két tényező (az átlagos nyelvvizsga-arányok és a kétféle országos tanulmányi versenyeredményesség) első és utolsó öt-öt sorrendi helyét elért megyékről nyújtott információ egészít ki.

A fenti három tényezőben elért eredményességhez pontszámokat rendelve és ezeket összegezve megállapítható a megyék és régiók e teljesítmény-potenciáljának rangsora.<sup>350</sup>

A pontszámokat a következő módon rendeltem hozzá a megyékhez. Az F/L mutató négy nagyságrendje szerint a megyék a 8, 6, 4, illetve 2 pontot kaptak. A nyelvvizsgázottak megyei átlagos arányainak a legfőbb tartományában – az első öt rangsor-pozícióban – való teljesítményt a megfelelő megyéknél 2-2 ponttal honoráltam. Abból a megfontolásból, hogy a középiskolából kilépő, további életpályájukon az itt vizsgált, elsősorban értelmiségi jellegű pályák felé törekvők között a nyelvismeret jelentős hiánya az

<sup>348</sup> Mivel a felsőoktatásban a képzési ágak kínálata akár évről évre jelentősen változik, így e „láttelel” csak a 2000. évre igaz. Az adatok kért szempontok szerinti kigyűjtését köszönöm Neuwirth Gábornak.

<sup>349</sup> Lásd még Függelék 66. Táblázat.

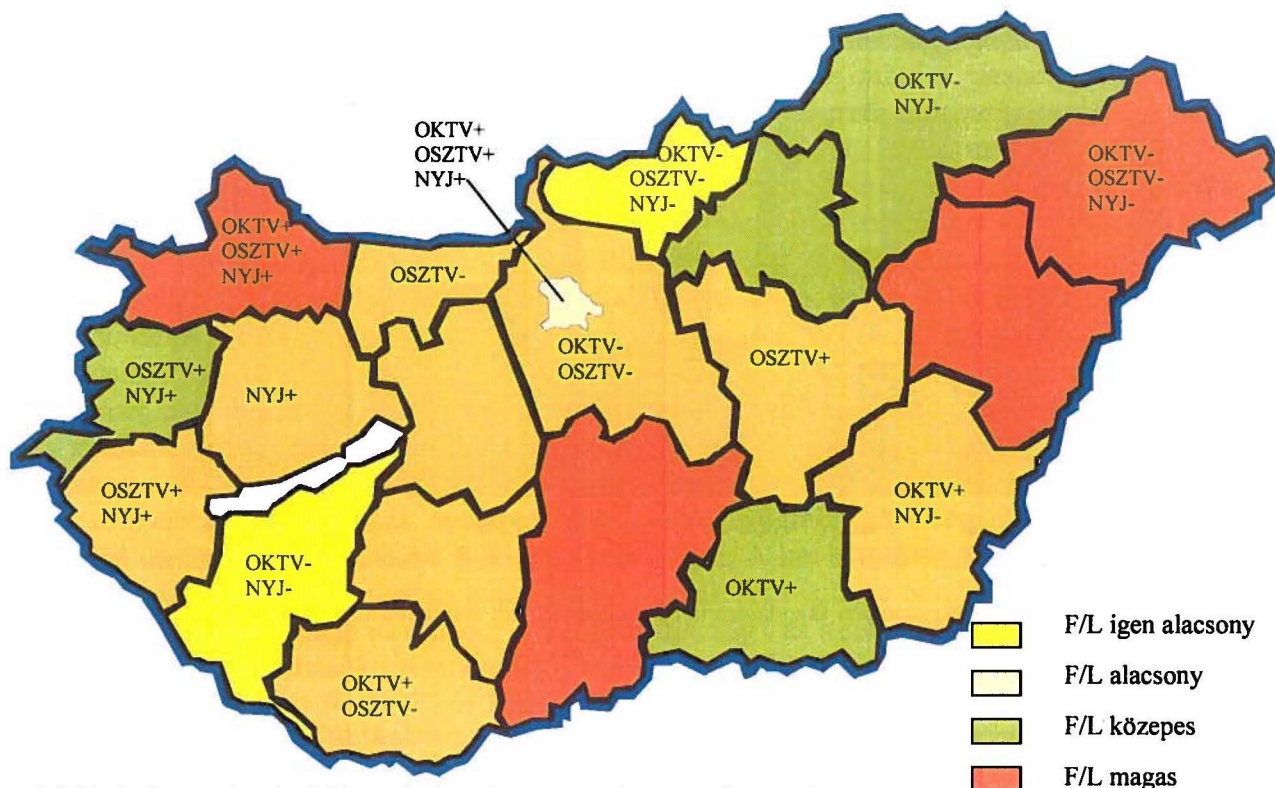
<sup>350</sup> Lásd Függelék 67. Táblázat.



egyéb teljesítményt is rontja, a nyelvvizsga-átlag megyei rangsorának utolsó öt tagja -2 pontot kapott, a köztes szintet elérők 0 pontot. A középiskolai tanulmányi versenyek esetében a korábban idézett kutatás során kigyűjtött megyei összes pontszámot alkalmaztam, amelyek az OKTV esetében 0-2,2; az OSZTV esetében 0-4,7 pont között szóródnak (Neuwirth, 2002: 37. és 38. Táblázat). A három tényező pontszám-arányai viszonylag jól kifejezik a vizsgált tényezők súlyát vizsgálati szempontomat illetően.

## 9. Térkép

### A megyei közoktatási rendszerek kimeneti teljesítménye



Jelölések: OKTV 1-5. legjobb eredmény: OKTV+; utolsó öt eredmény: OKTV-  
 OSZTV 1-5. legjobb eredmény: OSZTV+; utolsó öt eredmény: OSZTV-  
 Nyelvvizsga 1-5. legmagasabb arány: NYJ+  
 Nyelvvizsga legalacsonyabb öt arány: NYJ-

Forrás: Neuwirth, 2002 alapján saját számítások.

A rangsorban Nyugat-Dunántúl áll az élen (36,6 pont); pontszáma csaknem háromszorosa a dél-dunántúli régióban elért legkevesebb pontnak (13,6). A gazdaságilag leginkább prosperáló és társadalmi gondoktól kevésbé terhelt régióban a középiskolások felsőoktatásba való bejutása igen eredményes, de csak a főiskolai és a műszaki-agrár felsőoktatásban, míg a térség értelmiségi utánpótlásában fontos tudományegyetemi irányultság – az ilyen hálózat szükségéből, a közoktatásra való indirekt szabályozó hatásából, s az ilyen irányú aspirációk alacsonyabb szintjéből egyaránt következően – még csekély. Ugyanakkor a piacképes egyetemi képzések aránya a régióban 100%, ami abból adódik, hogy a tudományegyetemi profil kutatásunk időszakában csak jogi képzési ággal rendelkeznek. Hiányzik azonban az egyetemi szintű gazdasági, valamint idegen nyelvi képzés. Ha távlatában így maradna, s a tudásgazdaság magasan képzett vezető szakemberek importjára szorulna, azt kedvezőtlennek lehetne ítélni a térség humánerőforrás-potenciálja és társadalmának lehetséges fejlődési perspektívája szempontjából egyaránt. A 2. helyen álló Észak-Alföld pontszáma (24,4) már jócskán elmarad az előzótól. A régió középfokú oktatási rendszerének a felsőoktatásra irányuló magas teljesítménye mögött az debreceni universitas hagyományaiból táplálkozó, a hagyományos képzési ágakhoz képest kibővült felsőoktatási intézményi kínálatnak a kulturális orientációs szerepe áll. Ha Hajdú-Bihar megye középiskoláinak a tudományegyetemre irányulása átlagos teljesítményét a fővároséhoz hasonlítjuk, jól látható a különbség a két térség közoktatási teljesítményének átlagos szintje között. A középfokú oktatási rendszer szempontjából fontos hangsúlyozni, hogy egy depressziós térségben tudnak érvényt szerezni a



magas szintű felsőoktatási aspirációknak, s ezeket sikerre is tudják vinni. A tudományegyetemi karokra történő felvétel kiemelkedő eredményessége mellett a főiskolai s a műszaki jellegű felsőfokú képzésben is az országosan jellemző mértékhez közelítő. A tudományegyetemi kategóriában a Debreceni Egyetem karjainak és szakjainak csak 36,2%-a piacképes, amelyen belül a jogi és a gazdasági képzés 6,6 és 7,1%, az orvosképzés (10,6%) viszont nagyobb, mint a fővárosban. Hiány-területet az idegen nyelvi egyetemi felsőoktatás jelent, amelynek aránya a bölcsészképzés 38%-a, nem éri el az országosan jellemző mértéket. A „korlátozottan piacképes” kategóriában a társadalom- és embertudományok a tudományegyetemi képzések közel 5%-át teszik ki, s ezen az egyetemen országos viszonylatban magas az e régióban indokoltnak tekinthető szociális segítő szakokon való képzés aránya is. Dél-Alföld a rangsorban alig marad le Észak-Alföldről (22,9 pont), pozíciója kedvező felsőoktatási bejutási arányainak köszönhető, amely mellett viszont nem jelenik meg a középiskolai versenyeken elért siker, s a nyelvvizsga „hozama” sem növeli – egy megyében hiánya rontja – a teljesítményt. Csongrád megyéről is hasonlóak mondhatók el, mint Hajdú-Biharról. A tudományegyetemi képzések 34,8%-a piacképes; itt is megtalálható a teljes kari spektrum, amelyen belül Debrecenhez hasonlóan az átlagnál magasabb természettudományos, átlagos társadalomtudományi és alacsonyabb élő idegen nyelvi szak-kínálat található. A felsőoktatás Szegedi Tudományegyetemen hiányzó, s a térség más részében is gyenge műszaki és különösen agrár képzések alacsony szintje miatt a térség agrár ágazati jelentőségére tekintettel nem tartható kedvezőnek. A felsőfokú szakemberek képzésének közoktatási előfeltételét a régió középiskolái (s nem csak Szeged, hanem Békés és Bács-Kiskun iskolái is) nyújtani tudják, s ez minden bizonnyal e képzési irányokban is megmutatkozik.

A közép-dunántúli régió a rangsor közepén áll, közepes felsőoktatási eredményességének és egyik megyéje magas átlagos nyelvvizsga-arányának köszönhetően. Itt a legalacsonyabbak a tanulói aspirációk, s a legalacsonyabbak az átlagos tudományegyetemi felvételi arányok. Ez nem annyira az esélyek szempontjának mérlegelésén nyugszik, hanem inkább a felsőoktatás iránti érdeklődés alacsonyabb fokán. E régióban azonban a jelentkezőknek az országos átlaghoz képest nagyobb részét veszik fel a felsőoktatásba, mint a fővárosban és agglomerációjában. Mint korábban láttuk, itt kisebb fokú középiskolai expanzió történt, különösen a gimnázium megmaradt szelektív intézménynek, amely kevesek számára, de biztosabban foglalja magában a felsőfokú tanulmányok ígérését. A régió közoktatása számára a már érzékelhető, az alacsonyabb végzettségűeket foglalkoztató szektorok kiszorulása, a gazdaság- és foglalkoztatás-szerkezetének átalakulása támaszt kihívást. A Veszprémi Egyetem 2000. évi, a korábbiaknál szűkebb kari- és szak-kínálata azonban biztató: a tudományegyetemi képzések több mint fele gazdasági, és a bölcsészképzés 86,3%-a élő idegen nyelvi szakokat kínál; összességében e képzések több mint háromnegyede piacképes.

A következő három ranghelyen álló régiók összes pontszámuk alapján egyaránt alacsony teljesítmény-potenciálokat mutatnak. Észak-Magyarországon ez főként Nógrád megye minden tényezőben való eredménytelenségének tudható be, de a régióközpont megyében is mutatkozik a nyelvvizsga deficitje és az OKTV versenyeken való eredménytelenség. A régió közoktatási rendszerének az országos átlagnál kedvezőbb a pozíciója a felsőoktatásra való felkészítésben, s kiegyenlített a tanulók különböző felsőoktatási intézménytípusokba való bejuttatásának sikeressége. Pozitívum a tudományegyetemi struktúrában jóval az országos átlag fölötti a gazdaságtudományi szakokra felvettek aránya (24,4%), s a jogászképzése is (25,6%). A bölcsészkarra csaknem a hallgatók fele kerül, ehhez mérten ítéltető az élő idegen nyelvi kínálat aránya (38,3%). Az országban itt a legmagasabb a modern társadalom- és embertudományi képzés (a bölcsészképzés 28,9%-a), így a bölcsészettudományon belül piacképtelennek minősített szakokra az országos átlagnál jóval kevesebben jutnak (32,8%). A közép-magyarországi régió teljesítményét alapjában a felsőoktatásba való bejutás alacsony arányai határozzák meg, amelyet a főváros „top”-teljesítménye és nyelvvizsgázóinak magas aránya pozitív, ugyanezek Pest megyében látható fordítottja negatív irányban korrigál. Itt található a felsőoktatási intézményi kínálat meghatározó része, ezért főképpen Budapesten van a leginkább mód a felsőoktatási felvételi



rendszer szelektivitásának fenntartására. Ide az ország minden részéből jelentkezők, s a centrum-hatás azokra az intézményekre, szakokra is kisugárzik, amelyek nem csak itt folytatnak bizonyos képzéseket. Ugyanakkor a főváros középiskoláinak csak szűk csoportja jelenti a felsőoktatás – különösen a tudományegyetemi képzés – rekrutációs bázisát, s a tömegessé váló középiskolák nagy része eredménytelen a felsőfokra való juttatást illetően; ezt már a felsőfokú intézményekbe való jelentkezés átlagosan alacsony aránya is behatárolja. A főváros és Pest megye tudományegyetemi kínálata igen eltérő a képzés piacképességét tekintve. A budapesti karok, szakok átlagos piacképessége az összes tudományegyetemi képzés több mint felét, Pest megyében viszont kevesebb, mint 40%-át teszi ki. Itt – újonnan alapított intézményben – az összes tudományegyetemi kínálat kétharmada bölcsészképzésből áll, s ezen belül az országban itt a legalacsonyabb az élő idegen nyelvek oktatása. Erőssége viszont e megye tudományegyetemi struktúrájának a gazdaságtudományi szakok magas aránya (34,3%), amely nagyobb hagyományokkal rendelkező, s dinamikusan fejlődő intézményekben folyik. A sor végén Dél-Dunántúl áll, ahol átlagosan alacsony felvételi eredményesség mellett kevés és vegyes a másik két tényező hozzájárulása. E régióban alacsony tanulói aspirációk mellett csak az 1996-2000-es évek átlagos tudományegyetemi felvételi aránya kedvező, amely a térségben működő jelentős és széles diszciplináris körben oktató egyetem bázisán folyik, ennek mértéke azonban elmarad a hazai felsőoktatási expanzió arányaitól. A főváros és Debrecen mellett viszont a Pécsi Tudományegyetem az, ahol a teljes kari spektrum szerepel a kínálatban. Így az egyetem az egész országból könnyen tud hallgatót vonzani, s ezért a helyi-térségi felsőoktatás felé aspirálók számára nagyobb versenyfeltételeket támaszt, a kevésbé motiváltakat pedig elriasztja. A tudományegyetemi képzések több csaknem fele piacképes, de ezen belül az idegennyelvi képzés itt is az országos átlag alatt marad. Az országosan jellemzőnél magasabb a társadalomtudományos, és itt a legmagasabb a szociális segítő foglalkozásokra felkészítő tudományegyetemi képzés.

A képzések piacképessége kapcsán hangsúlyozni szeretném, hogy a felsőoktatás úgynevezett „parkoltatási” funkciójával kapcsolatban sem osztom az e témával foglalkozó egyes szerzők ezt károsnak tartó nézetét. Úgy vélem, hogy a hosszabb ideig tartó tanulással járó szocializációs hozadékok és a pusztán kognitív fejlődési lehetőségek (például a gondolkodás nagyobb differenciáltságának pozitív hatása a döntési- és problémamegoldó képességre) hozama nagyobb, mint költségei.<sup>351</sup> Mindez a gazdaság számára is fontos erőforrás akkor mehet veszendőbe, ha gazdasági-társadalmi érvényesülésére hosszabb távon nincs lehetőség, s így leértékeli ezt a befektetést. (A magasabb oktatási szint még akkor is tovább tartja meg a képzett egyént a társadalmi integráltság keretei között, mint az alacsonyabb iskolázottság). Ha a magyar társadalom fejlődését a „mérsékelt optimista” forgatókönyv és annak kedvező regionális fejlődési útjai szerint gondoljuk el, s a felsőoktatást ennek kontextusába helyezzük, több térségben van esély a jelenleg pangó gazdaság megélénkülésére. Ekkor viszont – az 1.1 pontban Lucas által megfogalmazott elmélet alapján – a fejlődés lehetőségei nagymértékben függenek a humán tőke meglévő szintjétől. Ahol ez megvan, a lehetőség – amely nem ettől a tényezőtől teremődik meg – ott válhat valóra.

A felsőoktatásba való bejutásnak a társadalmi kohézió szempontjából való jelentőségét illetően ki kell emelni az esélyegyenlőség kérdését. Ez két oldalról vethető fel. Az egyik a belső státuskülönbségek megjelenése, illetve fölerősödése, amelyet a már idézett oktatáselméleti kutató, Green az oktatási rendszerek növekedése szükségszerű velejárójának tekint (Green, 1980).<sup>352</sup> Az adott végzettséghez a képzés telítődési fázisában hozzájutó, korábban ebből kiszorult társadalmi rétegeknek a megszerzett bizonyítvány devalválódásával kell szembenéznük, mivel ekkor már nem a végzettség maga az érték, hanem a mögötte lévő tartalom, amelyet az azonos végzettséget nyújtó intézmények, programok különbségei, vagy más, nem magához az iskolázottsághoz kötődő jellemzők határoznak meg. Így az esély-

<sup>351</sup> A közgazdasági számításokban az átlagköltségekkel számolnak. Ahol azonban bizonyos oktatás egyáltalán folyik, a bővítés addicionális költsége nagyságrendekkel kevesebb, mint az átlagköltség.

<sup>352</sup> Green szerint a rendszerben működő kontroll-mechanismusok – a standardok orientációs szerepe, a továbbhaladás szelektív eszközei – lassíthatják a növekedési spirált.



növekedés az egyik oldalon a remélt hozadékok elmaradásával jár a másikon. Ez a jelenség Magyarországon a középiskolázásban már megjelent (Balázs, 2003a). A másik kérdés az, hogy az expanzió mennyire kínál lehetőségeket a társadalom hátrányosabb rétegeinek fel-emelkedése számára. Mezei – a középiskolai expanzióval foglalkozó részben idézett – tanulmánya azt állapítja meg, hogy az érettségizettek számának eltérő térségi növekedése mellett a fiatalok közel azonos arányban kerülnek be a felsőoktatásba, azaz, csupán annak merítési bázisa bővült, s nem a korábban kiszorultak bejutási esélyei nőttek (Mezei, 2000). Mivel a szerző szerint a felsőoktatás expanziója nem a középfok tömegesedése, illetve a középiskolázottság területileg eltérő mértéke mentén történt, hanem a felsőoktatási intézmények kapacitásbővítése révén, ez igen eltérő lehetőségeket nyújt az adott térségben élők számára. A kedvezőbb társadalmi rétegek valamennyi térségben – versennyel vagy anélkül – ma már mindenütt bejutnak a felsőoktatásba. A kiterjesztett középiskolázás és a szűk felsőoktatási keretek között működő szelekció, s még inkább a középiskola és a felsőoktatás bővítésének egyidejű hiánya viszont a társadalom nem privilegizált rétegeit fosztja meg az esélynövelés e módjától, amelyben a szerző a társadalom szakadásának veszélyét magában rejtő tendenciát lát. Egyetértve azzal, hogy a tanulmány a középiskolai expanziónak az eltérő területi alakulásában rejlő problémákat helyezi fókuszába, az esélykülönbségek szempontjából ezt nem tekintem kritikusként, a következők miatt. A kutatásban vizsgált korosztály egyik része az utolsó magyar demográfiai „boom” kohorszai közül került ki, akik még a korábbi továbbtanulási arányok szerint haladtak át az iskolarendszeren, tehát esélynövekedésre nem is gondolhattak. (Ez ugyan már expanzió volt, de változatlan arányok mellett létszámnövekedéssel). Csak a csökkenő korosztályok melletti „részarány-expanzió” teremte meg az esélyek növekedésének ígéretét. Másfelől az 1996-ban bevezetett – 1998-tól fölmenő rendszerű – 18 éves korig tartó tankötelezettség nem teszi lehetővé, hogy ez a helyzet tartósan fennmaradjon, s ezáltal szakadás következzen be. A folyamatban minden bizonnyal komoly szerepe van a Mezei által hangsúlyozott, a térség iskoláztatással kapcsolatos kultúrájának, amely gyorsíthatja vagy lassíthatja a folyamatot. E kultúra hosszabb távú hatása mellett azonban – a középfokú továbbtanulás során nyert kutatási tapasztalataim alapján – szerepe van olyan, szintén kulturális tényezőknek is, mint a mintakövetés, és ezért a társadalmi meghatározottságok hatása kevésbé erős. Végül – bár ennek szakmai megítélésében lehetnek viták – a decentralizált rendszer központosítása útján történő esélyteremtés térségünkben számos olyan történelmi tapasztalattal terhes, amely miatt alkalmazása akkor is meggondolandó, ha az megfelel a racionális tervezés kívánalmának.

Bár a felsőfokú képzések differenciálódása valóban az egy szintű végzettségek eltérő minőségéhez és gazdasági-társadalmi értékeléséhez vezet, de a felsőfok átstrukturálódása a felsőfokú expanziótól jórészt független – a minőség mellett más szempontokat is igénylő – kihívás. A felsőoktatási szektor hagyományos diszciplínákra alapozott belső struktúrája, akadémikus, a gazdaságtól való távolságot őrző, az alkalmazott tudományokban is elméletorientált karaktere a tudástársadalom szempontjából alapvető újragondolásra szorul. A belső differenciálódás modernizációt szolgáló megoldáskeresésében a középfokú expanzió – valamint az élethosszig tartó tanulás felnőttképzési vonatkozásai – inkább támogató, semmint önálló problémát okozó jelenségek. A tradicionális funkciójú felsőoktatás magas minőségének fenntartása az expanzió körülményei között nem lehetséges, de nem is szükséges.<sup>353</sup> Ezért – bár nyilvánvaló, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkezők felsőoktatás-választásában több a tudatosság, a felhasznált információ, s ezért nagyobb eséllyel kerülnek jobb induló pozícióhoz juttató képzésekbe, hosszú távon azonban ezek csak kis része, s az sem élethosszig tartóan garantálja a hasznosíthatóságot.<sup>354</sup>

<sup>353</sup> A magas szintű elméleti felsőoktatásnak természetesen helye van a felsőoktatás jövőbeni formái között. Ez a mai magyar középiskolázás bázisán megőrizhető, ezért mind társadalmi, mind individuális szinten komoly veszteség lenne, ha – más országok mintájára – ez a képzéstípus a kizárólag posztgraduális szintre kerülne.

<sup>354</sup> Ez a kihívás épp a disszertáció készítésének időszakában vált megkerülhetetlenné azzal, hogy – világ-gazdasági folyamatok lecsapódásaként – megtorpant a gazdasági növekedés, lecsökkent a külföldi tőke beáramlása, és megjelent a diplomás munkanélküliség.



## 5.5 A felnőttoktatás eredményessége

Az iskolai felnőttoktatásnak a közoktatás területi teljesítményéhez való hozzájárulását illetően korábban vizsgáltam a rendszerben való részvétel nagyságrendjét. Ennek szocializációs hatását a (főként fiatal) felnőttek élethosszig tartó tanulási folyamata szempontjából tartom fontosnak. Az iskolarendszerű felnőttoktatási szektornak a kimeneti eredményessége közvetlenül is hozzájárul a rendszer teljesítményéhez. E szempontból az iskolarendszerű felnőttoktatás három kvalitatív jellemzője vehető számba: a másik az esti, illetve levelező tagozaton végzetek aránya, valamint a szakközépiskolában érettségizettek között technikus oklevelet szerzetek aránya. Ez utóbbi kettő annyiban tekinthető a teljesítmény indikátorának, hogy egyazon végzettség mellett magasabb tudásfedezetet, illetve szakképzési szintet jelent.

A felnőttoktatás pragmatizmusára utal, hogy a két középiskola-típus között a felnőttképzésben a szakközépiskola jóval inkább megcélzott képzési irány, mint a nappali tagozatos oktatásban. A szakközépiskolai felnőttoktatás regionálisan a Nyugat-Dunántúlon (a tanulók 83,7%-a szakközépiskolás), különösen Győr-Moson-Sopron megyében (93,7%) és az észak-alföldi régióban (átlagosan 81,4%, de Jász-Nagykun-Szolnokon 94,6%) képviseli a legnagyobb súlyt, ezen kívül a kis felnőttképzési szektort működtető Somogyban meghatározó (93,7%). Gimnáziumban e formában csak a résztvevők bő negyede tanul. Közép-Magyarországon (37%), főleg a fővárosban, és Észak-Magyarországon (Borsodban és Nógrádban is) viszonylag nagy a gimnáziumi felnőttképzés súlya; ezt az ilyen képzésben rejlő többirányú lehetőség egyaránt motiválhatja.

Az esti tagozatos felnőttoktatás a levelezőhöz képest magasabb színvonalú, mivel itt hosszabb az iskolában töltött idő, s ezért a tanári magyarázat, segítség, amely az e képzésbe gyakran jelentős iskolán kívül töltött időszakot, korábbi iskolai kudarcokat követően kerülő tanulók számára fontos.<sup>355</sup> Középiskolai esti tagozatos képzésben az iskolarendszerű felnőttoktatásba járóknak átlagosan csak ötöde található. Jóval nagyobb arányban Közép-Magyarországon (35,3%), még inkább Budapesten (36,6%), s az országos átlag felett még Észak-Alföldön, itt is Hajdú-Biharban (28,8%). Az esti tagozatos oktatás igen alacsony arányú az észak-magyarországi felnőttoktatásban, s egyáltalán nincsen Nyugat-Magyarország két megyéjében: Vasban és Zalában, valamint a közép-dunántúli Veszprémben.

A felnőttek szakközépiskolaiban érettségizettek átlagosan 14,1%-a szerez technikus oklevelet is. Ennek fontosságát abban látom, hogy a felnőttoktatásban részt vevők, illetve azt sikeresen befejezők között mutat törekvést a magasabb szintű szakismeretek megszerzésére. Ez sajátos módon két, gazdasági szempontból igen elmaradott régióban, annak egyes megyéiben jellemző: Észak-Alföldön, ott is főként a kiterjedt felnőttoktatást folytató Hajdú-Bihar megyében, valamint Észak-Magyarországon, ahol Hevesben a szakközép-iskolások közül több mint minden harmadik szerez ilyen oklevelet.<sup>356</sup>

## 6. A közoktatás területi rendszerének innovációképessége

A decentralizált oktatásirányítás körülményei között a helyi-területi innovációs potenciál – valamint annak fontosabb előfeltételei és egyben indikátorai, mint a változásokhoz való viszony, az adaptációképesség, rugalmasság és nyitottság – a térségek közoktatásának fejlődésére jelentős hatást gyakorolhat, hiánya kedvező folyamatok akadályát jelentheti.

A közoktatásban területi szinten először Kozma foglalkozott az innovációval. Az oktatás fejlesztésének lehetőségeit feltáró kutatás keretében az innovációk terjedését befolyásoló társadalmi tényezőket Komárom-Esztergom megyében a HVG előfizetések 1979 és 1983 közötti terjedésével közelítette meg. Az innovációképesség szoros korrelációt mutatott az iskolázottsággal, a társadalmi hovatartozással és az ellátottság urbanizációs mutatóival (Kozma, 1987d). A pedagógia hazai reformerei az innováció kérdéseivel mind a praxis megújítása, mind elméleti szempontból foglalkoztak (Zsolnai, 1983; Gáspár, 1998).

<sup>355</sup> Figyelembe véve a jelenleg még nem kialakult távoktatási technikákat és azok ICT-háttérének hiányát.

<sup>356</sup> Lásd Függelék 39. Táblázat.



Az *innováció* számtalan *értelmezése* közül azt a – fogalom megalapozójának, Schumpeter-nek a definíciójától nem távol álló – megközelítést használom, amely az innovációt új ötletek, termékek, szervezetek, új emberi és viselkedési módok korábbtól eltérő, és szélesebb társadalmi körben való alkalmazását tartja a fogalom lényegének (Rechnitzer, 1993).

A témában folytatott, itt bemutatásra kerülő kutatások időhorizontja a 90-es évek vége. A téma iránti érdeklődés azonban korábbi időszakra vezethető vissza. Korábbi kutatásaimban már megjelent az oktatás innovativitásának egyes elemeire irányuló figyelem s az a felismerés is, hogy e jelenség előfordulásában a térbeli tagolódásnak is szerepe lehet. Ebben a kezdőpontot az első alternatív tantervként pedagógiai kísérlet terjedésének személyes nyomon követése jelentette (Balázs, 1987; 1990). A 80-as évek végén kibontakozó gazdasági válság idején, főképpen a szakmunkásképzési szektor összeomlása miatt Észak-Magyarországon jelentek meg – főképpen az érintett családok kezdeményezéséből fakadó – olyan különbségek az intézmények „válaszaiban”, amelyekben elkülönültek a lehetőségekkel élő, a felülről nem „kezelt” problémákat megoldani akaró, s a paternalizmus megszokott mintáit követő, passzív iskolák (Balázs-Surányi, 1992a). Ugyanebben az időszakban tanúi lehettünk az elitképzés vissza-állítására törekvő szerkezetváltó iskolai kezdeményezéseknek, amelyek a fővárosból indulva mutatták a 90-es években a hierarchikus diffúzió jeleit. Az évtized végén szükséges iskolai válságmenedzsment adaptációképességének különböző formái mellett, amelyet a demográfiai hullám „levezetése” kapcsán követhettünk nyomon (Balázs-Surányi, 1993), az iskolai önállóság 1985-ös oktatási törvénnyel megnyíló lehetőségeinek „megélését” is megfigyelhettem az iskolai vezetőképzés iránti igények 1992-es vizsgálatában (Balázs, 1994a; 1994b). E kutatást két további, a menedzsment-fejlesztő képzésekhez képest a pedagógiai szakmai fejlődés igényét kimutató, iskolavezetésre irányuló vizsgálat követett és árnyalt (Balázs, 19998b; 1999b; 1999d; 2000a).

Jóllehet az iskolai kezdeményezőkézség és annak tényleges pedagógiai eredményessége közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, az úgynevezett „bottom-up” fejlesztések egyfajta szakmai szocializációval is jártak, amelyeknek a rendszerváltás után megvalósult decentralizáció jóval tágabb teret adott, s az ezzel való élés különbségei szintén érzékelhetőek voltak különböző terepmunkáimban. Erőteljesen tapasztaltam e jelenséget az oktatási expanziót vizsgáló, négy megyében folyó empirikus kutatásomban. Az innováció újfajta lehetőségeit támogató szakmai szerveződések, külföldi kapcsolatok és a networking csíráinak megjelenését az oktatásügyi menedzsment-kutatások mellett egy, a következőkben is röviden összefoglalásra kerülő kutatásban tapasztaltam (Balázs, 1999e). Azt, hogy az iskolákat az ilyenfajta működésre szinte kényszerítette a tartalmi szabályozás vákuuma, majd a Nemzeti Alaptanterv bevezetése, egy 1996–97-es vizsgálat követte nyomon (Vágó, 1999a). A demográfiai csökkenés következtében az iskolák között a tanulókért folyó harcban az iskolai szervezeti, szakmai fejlesztés éppúgy az adaptivitást mutatta, mint a marketing technikák alkalmazása.<sup>357</sup>

2000-ben a humánerőforrás-fejlesztés közoktatási vonatkozásaival foglalkozó, két régióban folytatott empirikus vizsgálatom tárta fel néhány elemét annak, hogy a térség gazdasága és társadalma akár eltérő hatást is gyakorolhat az oktatásügy szereplőire. A régiós esettanulmányok több példát szolgáltatott arra, hogy az oktatásban mozgékonyabb, változásra kész erők vannak jelen a pangó gazdaság és depressziós társadalmi jelenségek közepette, míg a kedvezőbb körülmények nem feltétlenül vezetnek aktivitáshoz, az új felé való nyitottsághoz (Grosz, 2001; Csizmadia, 2001).<sup>358</sup> E vizsgálat annak a hipotézisnek a megfogalmazását is támogatta, hogy a gazdaság és a társadalom kedvezőbb helyzete a várttal ellentétes hatást is eredményezhet a közoktatásban tapasztalható folyamatokra. Egy prosperáló vagy élénkülő gazdaságú térségben a gazdaság elszívó ereje ugyanis az oktatástól más ágazatok felé irányul, s ezért a rendszerben tapasztalható kisebb innovációképesség az e jellemzőkkel bíró ágensek hiányából is fakadhat.<sup>359</sup> A gazdasági depresszió viszont inkább megtartja az oktatással foglalkozó, térségben élőket, s ezt erősítik a kisebb migrációs lehetőségek is, ezért az oktatás cselekedni akaró szereplői a rendszerben, illetve annak adott helyén belül maradva törekszenek helyzetük jobbítására. E törekvések kibontakoztathatóságának lehetőségei nagyrészt a

<sup>357</sup> Ennek egy példájáról lásd: Balázs, 1999.

<sup>358</sup> A kutatásban a Balcsók I. által készített interjú tanúskodik erről (OKI KK dokumentáció).

<sup>359</sup> Az innovatív pedagógusokat, iskolavezetőket a közalkalmazotti munkaviszony és bérezés keretei nem képesek az ágazathoz kötni.



helyi-társadalmi közegtől függenek, de nem függetlenek az oktatási rendszerben meglévő állami, nemzetközi, civil támogatásoktól sem. A helyben maradó „többre hivatott” potenciál viszont lefékeződhet a közegellenállás miatt.

### **6.1 Alternativitás a közoktatásban**

A decentralizáció és a pluralizmus körülményei között lehetővé vált alternativitás különböző formái csírájukban már a kilencvenes éveket megelőzően megjelentek. Az első ilyen – több évtizedes múltra visszatekintő – kísérletet mint az oktatási innováció egy esettanulmányát mutatom be a következőkben, kitekintéssel annak területi terjedésére.<sup>360</sup>

A tanítás teljes tartalmát és módszereit érintő első, hivatalosan alternatív iskolai program a Képességfejlesztő pedagógiai akciókutatásból kinőtt „Értékközvetítő és képességfejlesztő program” (ÉKP) volt (Zsolnai, 1983; 1995), amelynek elterjedése a szélesebb alternatív iskolahálózatot hozta létre. A magyar pedagógiai elmélet és gyakorlat „fenegyereke”, Zsolnai József által kialakított program, amely a kommunikáció-alapú „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet” (NYIKK) továbbfejlesztése és kiterjesztése volt, kísérleti szakaszában a pozitivista megközelítéssel élesen szemben álló kutatási metodológiájával aktivizálta a programban részt vevőket a kutatóktól és tananyag-, taneszköz-fejlesztőkön át a pedagógusokig, sőt a családokig. Az akciókutatás jóval nagyobb teret biztosított az innovációra az abban együttműködő feleknek, s így a program, immanens újításain túlmenően lehetővé tette a felülről és az alulról fölfelé építkező innovációk összekapcsolását, segítette az elméleti kérdések és a gyakorlati problémák közötti összekapcsolhatóságot, a zajló folyamatok közös elemzését és azokból korrekciós „akciók” indítását (Vágó–Balázs–Kocsis, 1990). A hét-hét, fővárosi és Pest megyei kísérleti és kontroll osztályban folyt kísérleti szakasz után a program 1986-tól egy törökbálinti iskolában teljesedett ki 8, majd 12 évfolyamon. Már ettől a szakasztól a tevékenység tudatos részét alkotta annak alternatív pedagógiai programként való terjesztése, a „K+F+I” egységben való végiggondolása alapján, amelynek pedagógiai adaptációja elméleti megalapozására a kutatásvezető szintén még a nyolcvanas években tett kísérletet (Zsolnai, 1986). A törökbálinti iskolában innovációs központ alakult, amely a pedagógiai alternatívára való pedagógus-továbbképzéseket szervezte, s az új taneszközök, tanulószervezési és módszertani újítások megismertetését végezte a szűkebb szakmai és tágabb társadalmi nyilvánosság számára (PR eszközöket is alkalmazva), s kialakította az ÉKP-iskolák hálózatát. E network területi elven szerveződött, az ország különböző régióiban a program iránt elkötelezett és szakmailag magasan értékelt iskoláinak bázisán, amelyek nemcsak lehetővé tették térségükben a program értékeinek megismerését az iskolák igazgatói, pedagógusai s az ott élő családok számára, hanem autonóm fejlesztési központként is működtek.

A program terjedése már az 1985-ös oktatási reformtörvény után megkezdődött, s 1989-ig 55 iskolában folyt, a rendszerváltást követően pedig az 1995/96-os tanévben érte el csúcspontját, amikor 104 iskolában tanítottak az ÉKP alapján. Az ÉKP terjedésének topokronológiai megalapozását Zsolnai elméletére építve (Zsolnai, 1996) Kiss Éva végezte el. E munka a terjedés fő serkentő tényezőinek a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet sikerét és a rendszerváltást megelőző oktatáspolitikai innovációt gerjesztő szerepét, gátló, elbizonytalanító tényezőinek a társadalmi átalakulással járó érték- és ideológiaváltás hatását, valamint az oktatáspolitikai változásokat, főként a tartalmi szabályozás változásait emelte ki (Kiss É., 2002: 46-54. o.). Ez utóbbi – időben két lépcsőben – közvetlenül dokumentálható a követő iskolai hálózat visszaszorulásában. A Nat 1995-ös elfogadása alkalmazkodási kényszert jelentett valamennyi oktatási-nevelési program, így az ÉKP számára is, s bár megtörtént annak adaptációja az új műveltségi területekre, ekkor kezdődött a részt vevő iskolák számának csökkenése. E folyamatot a tartalmi szabályozás újabb változása – a kerettanterv bevezetése – tovább erősítette (s e tekintetben a program adaptációja is nagyobb nehézségekbe ütközött, mivel a kerettanterv jóval szűkebb, ugyanakkor kötelező tantárgyakkal meghatározott kereteket tartalmazott, mint a Nat). Így 1998-ban 65, a 2001-ben kezdődő tanévben pedig már csak 40 iskola vállalta a programot.

<sup>360</sup> E kísérlet nem az egyetlen, a pedagógiát radikálisan megújítani akaró törekvés volt. A másik jelentős, Gáspár László vezette szentlőrinci iskolakísérletnek azonban nem volt szélesebb térbeli kisugárzó hatása.



Az ÉKP területi alakulásában a főváros és Pest megye a képességfejlesztő program kísérleti szakaszának térségeként volt, s maradt meghatározó: 1995-ben az alternatív iskolahálózat több mint egyötöde, 23 iskola, 1999-ben – az átlagosnál kisebb kiválási arány következtében – negyede itt működött. Észak-Alföldön 1995-ben az ÉKP-iskolák ötödét találjuk (21 iskola). Érdemes hangsúlyozni, hogy az itt működő iskolák, szakmai műhelyek, illetve oktatás-irányítók nem vettek részt a program szakmai előzményeiben, sem személyi, szakmai, sem politikai vonatkozásban nem álltak kapcsolatban a kísérletekkel, s annak vezetőjével; így az alternatív pedagógiai program választása, terjedése és viszonylag széles körben való megmaradása a térségi szereplők immanens választásaként, az oktatás megújítására való igénye kifejeződésének tekinthető. Debrecen régióközpontként fontos továbbképzési helyszíneként is bekapcsolódott a programba, majd a fejlesztő tevékenységbe. A másik nagyobb térségi góc, ahol az ÉKP érzékelhető jelenléte mindvégig megmaradt, Közép-Dunántúl. Ez – az előző régiótól eltérően – összefüggésbe hozható a program genezisének földrajzi vonatkozásával. A NYIKK pedagógiai programként való kidolgozása ugyanis a megalapító akkori munkahelyén, a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központban kezdődött meg, s a – pedagógusokra karizmatikus hatású Zsolnai elképzeléseit – Veszprém megyében követő iskolák kisugárzó hatása érte el a régió két másik megyéjét is. A program a nyugat-dunántúli régióban – ahol 1995-ben és 2000-ben is az összes ÉKP iskola valamivel több tizede működött – Győr-Moson-Sopron megye székhelyére és néhány más településére korlátozódott, a másik két megyében csak szórvány-szinten érte el az intézményeket. A nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérleti időszaka fő terepeinek, Csökölynek és Szekszárdnak a hatása csak nyomokban maradt meg a régióban; egyedül Tolna megyében működik egynél több, az ÉKP szerint tanító iskola.<sup>361</sup>

Az alternativitás lehetősége a 90-es években néhány jelentős, filozófiai vagy nevelésfilozófiai alapokon álló pedagógiára<sup>362</sup> épülő iskolák hazai megalapításához vezetett, amelyek szintén hozzájárultak az oktatás hagyományos formáinak megújításához. Ezek elterjedése szűkebb körű, számuk nagyságrendileg kisebb, mint a fent ismertetett értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai programé, területi megjelenésük és így hatásuk is jóval koncentráltabb. Közülük a legelterjedtebb, a Rudolf Steiner teozófiája alapján álló Waldorf pedagógia mint a hivatalos oktatás radikális alternatívája szintén egy nagy hatású személyiség, Vekerdi Tamás pszichológus tevékenysége nyomán vert gyökeret a magyar közoktatásban. 2000-ben 13 Waldorf oktatási intézmény (óvoda és iskola) működött, ebből 10 Közép-Magyarországon (7 Pest megyében és 3 a fővárosban), s egy-egy Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron és Komárom-Esztergom megyében, azaz mint közvetlen térségi hatású innovációk csak a fővárosi agglomerációban jönnek szóba.<sup>363</sup>

## **6.2 Nemzetközi együttműködések – a nyitottság és innovativitás indikátorai**

A közoktatás innovatív képességének serkentői, s egyben jelzői azok a nemzetközi együttműködések, amelyek a kilencvenes évek közepétől-második felétől – hazánkban az Európai Unió közoktatási programokba való bekapcsolódási lehetőségétől – váltak elérhetővé. Nyilvánvaló, hogy a tágabb horizont számos esélyt ad a nemzetközi együttműködésekben részt vevők számára. A külföldi tapasztalatok megismerése, a világlátás és a másutt jól működő megoldások alkalmazása, hazai adaptációja mellett a kollaborációkban részt vevők többnyire együttesen hoznak létre újat; e programok ugyanis gyakran oktatási innovációs termékek létrehozására irányulnak (új tananyagok készítése, egy tananyagrészt új módszertanra, például ICT-támogatású kidolgozása, a közös európai értékeket megjelenítő új tartalmak oktatásba való bevezetése).

<sup>361</sup> Forrás: Kiss É., 2002.

<sup>362</sup> És többnyire azok nemzetközi gyakorlati tapasztalataira.

<sup>363</sup> Forrás: Halász-Lannert, 2000: 469. o.



Az EU oktatási programjaiban való együttműködés lehetősége Magyarországon először a felsőoktatásban jelent meg, amelynek megújítását a kelet-Közép-Európai régió számára több célzott támogatási és együttműködési program volt hivatott biztosítani. Ezért – abból az előzetes föltevésből kiindulva, hogy a térségi közoktatási rendszerre a felsőoktatás oldaláról érkező nemzetközi, innováció-serkentő impulzusok is hatást gyakorolhattak – e terület nemzetközi együttműködéseinek hazai területi jellemzőiről gyűjtöttem adatokat.<sup>364</sup> A *TEMPUS program* keretében 1990 és 1996 között összesen 356 projektben (ezek harmadában hazai projektvezetéssel) 140 intézmény kapott lehetőséget nemzetközi együttműködésre. A pályázati kiírások többsége támogatta vagy kifejezetten előírta, hogy a programokban több együttműködő hazai intézmény vegyen részt; a felsőoktatás mellett a kutatás és a reálszféra intézményei (oktatással vagy más tevékenységgel foglalkozó cégek), iskolák, önkormányzatok, állami szervek, ngo-k. Legnagyobb arányban a felsőoktatási intézmények szerepeltek, átlagosan a hazai részt vevő intézmények 45%-át, a reálszféra cégei 27,9%-át tették ki. A kutatóintézetek aránya 10%, a nonprofit szféráé 8,6%, az önkormányzati, állami szervezeteké pedig 7,9% volt, a közoktatás intézményei alig képviseltették magukat.

Területi megoszlásukat tekintve az összes TEMPUS projekt 44,7%-át Közép-Magyarország, ezen belül is döntően a főváros intézményei jegyezték, azzal a specialitással, hogy e régióban volt a legkisebb a részt vevők között a felsőoktatási intézmények aránya, s a legmagasabb a reálszféráé. A térségek részvételét tekintve Észak-Magyarország maradt el legjobban (csupán a projektek 5,9%-a került ebbe a régióba), a másik öt régió közül Észak- és Dél-Alföld részvétele emelkedett ki kissé, két egyetemi centrumuk nagyobb abszorpciós képességének köszönhetően, amelyet ennek az intézménytípusnak a magas aránya is jelez. A dél-alföldi régióban – ahol a felsőoktatási intézmények mellett más kutatóintézeti háttér is növeli a K+F súlyát e programokban – a reálszféra egyáltalán nem képviseltette magát az együttműködő hazai partnerek körében. Észak-Alföldön is csak Hajdú-Bihar megyében, viszont mind itt, mind Dél-Alföldön, ha nem is jelentékenyen, megjelent a nonprofit szféra is mint partner. Dél-Dunántúlon a baranyai résztvevők dominanciája érvényesült, Közép-Dunántúlon az átlagosan kevesebb projekt valamivel egyenletesebben oszlott meg a megyék között, s – a fővárost leszámítva – itt volt a legmagasabb a reálszféra mint projekt-partner aránya. A nyugat-dunántúli régióban a projektek zömét Győr-Moson-Sopron megyei intézmények gondozták, s bár itt is meglepően alacsony volt a részt vevő cégek aránya, a nonprofit szervezetek a hazai partnerintézmények több mint ötödét tették ki.<sup>365</sup>

Összességében az EU legjelentősebb felsőoktatási programjában való részvétel területi jellemzőiben a főváros domináns szerepe mutatkozik, amely mellett a nagyobb, s régebb óta működő egyetemi centrumok vonzó hatása érzékelhető. A felsőoktatásnak a térség gazdaságával való potenciális kölcsönhatása – amely, mint minden EU-s programnak, e projekteknek is célja volt – a főváros és agglomerációja mellett Közép-Dunántúlon vélelmezhető, míg a társadalommal való kapcsolatok az átlagnál erősebben Nyugat-Dunántúlon. A közoktatással e programok csak a fővárosban, s ott is elenyészően kerültek kapcsolatba, s ezért e projektek hatása az ágazatra nem, vagy csak erős közvetítésekkel gyakorolható hatást.

Az Európai Unióban a közoktatási rendszer hatókörében hosszú ideig csak a szakképzés jelent meg olyan területként, ahol a közösség – ezt az unió gazdasági versenyképessége fontos dimenziójának tekintve – közös feladatokat, kompetenciákat jelölt meg. A számos – a szakképzések közös tartalmának és követelményeinek kialakítása, a szakképesítések kölcsönös elismerése, valamint a képzések és a reálgazdaság kapcsolatainak erősítése érdekében történő – kezdeményezés között az EU *LEONARDO programja* a szakképzés közös megújítása, a tagállamok és társult országok nemzeti rendszereinek modernizációja támogatására jött létre. Ebbe a programba Magyarország 1996-tól kapcsolódott be, s egy úgynevezett kísérleti év után teljes körű részvétel lehetősége nyílt meg a szakképzési intézmények számára. E programok, hasonlóan a TEMPUS programhoz, több

<sup>364</sup> Forrás: TEMPUS Magyarország Közalapítvány adatbázisa.

<sup>365</sup> Lásd Függelék 68. Táblázat.



féle intézményt involváltak. Az 1997-2003. évben összesen négy fő projekt-típusba lehetett pályázni: a szakképzésben a közoktatási rendszerben tanulók, a felsőfokú szakképzésben tanulók, s a friss diplomások nemzetközi mobilitásának támogatására, valamint a szakképzésben dolgozók menedzsment-, szaknyelv-oktatási, valamint szakértői kompetenciáinak fejlesztésére. Az elnyert támogatásokból összesen 221 magyar intézmény részesült, ezek átlagosan több mint fele közoktatási, több mint egyötöde felsőoktatási intézmény vagy kutatóintézet, közel ötöde ngo volt, emellett részt vettek a reálszféra képviselői (országosan 5,4%), valamint állami, önkormányzati szervezetek és hatóságok (3,2%) is. A kapott támogatás teljes összege az időszak egészében több mint 4,8 millió ECU, illetve euro volt.<sup>366</sup>

Területi megoszlásukat tekintve a támogatásokat és a részt vevő intézményeket, Budapest – s általa a közép-magyarországi régió – meghatározó jellege tűnik ki ismét. Mindkét területi szinten jelentős eltérések vannak azonban a programokban való részvétel spektrumában. A fővároson kívül négy megyében jelentősebb számú, 10-nél több a részt vevő intézmények száma: Csongrádban (18 intézmény és projekt, az összes magyarországi támogatás 4%-a), Hajdú-Biharban (16 intézmény és projekt, a támogatás 5,8%-a), Jász-Nagykun-Szolnokon (16 intézmény és projekt, a támogatás 4,9%-a), valamint Veszprémben (10 intézmény, 14 projekt, a támogatási arány itt a legmagasabb: 9,4%). Regionálisan a közép-dunántúli és az észak-alföldi régió jutott viszonylag jelentős, összesen 12-12%-os támogatáshoz, de az utóbbiban a már idézett két megye intenzív részvétele mellett a harmadik, Szabolcs-Szatmár is jelen van (5 intézmény, 1,2%), míg az előbbiben Fejér egyáltalán nem; Komárom-Esztergom 8 intézménnyel, az összes támogatás 2,6%-ával csökkent a régión belüli egyenlőtlenséget. A 6-10 intézmény közötti részvételű megyék között a támogatások nagyságrendjét illetően Borsod-Abaúj-Zemplén (9 intézmény, 5,6%) és Győr-Moson-Sopron (7 intézmény, 4,7%) emelhető még ki.<sup>367</sup>

A programokban való partnerség – a többféle terület, intézmény, személy együttműködése – a nemzetközi kontextuson kívül is nagy jelentőségű a térségi innováció-orientáltság és -képesség vonatkozásában. Ezért – tekintettel egyúttal a szakképzés gazdasági és társadalmi kapcsolatainak fontosságára – érdemes arra is figyelmet fordítani, hogy a magyar résztvevők között mennyire széleskörű partnerségi viszonyok érvényesülnek, hiszen ezek nyújtanak lehetőséget arra, hogy a program befejezése után egyéb, hazai együttműködések, s ezen belül további innovációk szülessenek. A térségekben elég vegyes a LEONARDO projektekben részt vevő különféle intézmények összetétele; van, ahol csak iskolák, s van, ahol éppen azok nem vettek részt e programokban, a felsőoktatás és a nonprofit szféra is igen eltérő arányban képviselteti magát. Zala megyén kívül Tolna (33,3%) és Pest (29,6%) megyében magasabb a felsőoktatás aránya az átlagos egyötödnyi intézményi részvételhez képest, az ngo-k aránya Vasban, Békésben és Jász-Nagykun-Szolnokon. Az igen alacsony arányban a LEONARDO programokban részt vevő vállalatok aránya Veszprémben (25%) és Vasban (20%), a 17 megyében nem is involválódó állami-önkormányzati intézményeké szintén Veszprémben (35,7%) és Borsodban (11,1%) jelenik meg.

A fővárosban valamennyi intézménytípus képviselteti magát az együttműködési programokban; a közoktatási intézmények aránya átlag alatti, a felsőoktatásé a feletti, átlagos az ngo-ké, kicsit magasabb a reálszféráé. Azon négy megye közül, ahol a LEONARDO programok a legerőteljesebben jelen vannak, a partnerség valamivel szintén szélesebb körű, mint ahol csak kevés projekt fut, de jóval szűkebb, mint a fővárosban, s más az összetétele is. Veszprémben egyáltalán nincs oktatási intézmény a projektnyertesek között; a részt vevők 80%-a ngo, 20% a reálszféra képviselői közül kerül ki, azaz itt – az egyetlen jelentősebb dunántúli LEONARDO program-résztvevőként – épp az oktatásügy nem élt a nemzetközi együttműködés-adta lehetőségekkel (elutasított pályázó sem volt ebben a megyében a közoktatási szektorban). Csongrádon, Hajdú-Biharban és Jász-Nagykun-Szolnokon egyaránt az átlagnál magasabb a közoktatási intézmények – főként szakközépiskolák – aránya, s megjelennek felsőoktatási intézmények is. A nonprofit szféra képviselője Jász-Nagykun-

<sup>366</sup> Lásd Függelék 69. Táblázat.

<sup>367</sup> Lásd Függelék 69. Táblázat.



Szolnok megyében a legmagasabb (csaknem a részt vevők harmada), de a többi megyében is megjelenik, a reálszféráé Csongrádon jóval magasabb, másutt viszont nincs. Az állami és önkormányzati intézmények itt nem jelennek meg.

A nemzetközi együttműködések kedvező – közvetett vagy közvetlen – hatást gyakorolhatnak a közoktatásra. Kedvező esetben a nemzetközi impulzus olyan innovációhoz is vezethet, amely túlmutat az adaptáción és a terjesztésen, azaz új innováció jöhet létre. Egy ilyen, nemzetközi együttműködésre épülő hazai fejlesztés valósult meg a kilencvenes években a magyar közoktatás egy kulcsterületén, az intézményi szintű vezetőképzésben.

A közoktatásnak ez a területe már az 1985-ös oktatási törvény által fölértékelődött, amely az intézményeknek a korábbinál nagyobb mozgásteret adott, s egyszersmind az igazgató felelősséget is megemelte a vezetői pályázás és a tantestületnek a kinevezésben biztosított vétőjog bevezetésével. Az intézményi szint fontosságát az önkormányzatiság és a rendszerváltás után, 1993-ban bevezetett új oktatási törvény teljesítette ki. Eközben az iskolák menedzselését nehezítette a gazdasági válság és a rendszerváltás hatásainak lecsapódása is. Ezért a hazai szükségletek szempontjából igen releváns volt az a program, amelyet 1991-ben az Amszterdami Egyetem kezdeményezett. A program célja az volt, hogy magyar iskolaigazgatók egy köre részére lehetővé tegye egy frissen kifejlesztett hollandiai vezetőképző kurzus elvégzését, amely korszerű menedzsment ismereteket és technikákat nyújtott a részt vevők számára, előtérbe helyezve a tudás gyakorlatban való használhatóságát.<sup>368</sup> A sikeres, de szűk disszeminációs lehetőségeket biztosító program nyomán – immár a holland kormány támogatásával – egy, a holland iskolai vezetőképző program adaptációjának elkészítését célul kitűző újabb együttműködés jött létre, amely a korábbi kurzus legeredményesebb részt vevői mellett a hazai egyetemi szférát is igyekezett bevonni együttműködő partnerei közé. Az adaptációs célú programfejlesztés olyannyira sikeres volt, hogy a kifejlesztett egyes modulok és tartalmak – amelyek nem voltak részei az amszterdami kurzusnak, de a hazai igényekből adódóan bekerültek a programba – innen kerültek vissza a holland vezetőképző kurzus tematikáiba, azaz az innováció továbbfejlesztésében már magyar újítások jöttek létre és hasznosultak nemzetközileg is.<sup>369</sup> A két együttműködés bázisán további innovációk jöttek létre, illetve megjelentek a hálózatosodás és az ngo-jellegű működésmód formái is. Az első programban részt vevő kör ugyanis megalapított egy szakmai szervezetet<sup>370</sup>, amely részben megjeleníti a hazai civil szakmai szerveződésekben a korszerű iskolamenedzsment érdekeket, részben – egy nemzetközi hálózat tagjaként – folyamatosan részt vesz a tevékenységi körében működő nemzetközi intézmények közötti szakmai kapcsolatépítésben, tapasztalatszerzésben, közös kutatásokban. A holland-magyar együttműködés további eredményeként – s nemzetközi térbe kapcsolva a magyar közoktatási vezetésfejlesztést – a hazai infrastruktúra egy új nemzetközi intézménnyel bővült. Elsőként Magyarországon egy olyan vezetőképző jött létre, amely nemzetközi és emellett több magyar egyetem és egy kutatóintézet közös intézménye.<sup>371</sup>

Területi vonatkozásban érdemes megemlíteni, hogy ennek az együttműködésnek nem a főváros a motorja. Az IME Szolnokon jött létre, a KÖVI székhelye Szeged, kurzusait nyolc megyében – a fővároson kívül Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Baranya és Vas megyében – tartja.

### 6.3 Nem állami kezdeményezések a közoktatás fejlesztésére

A nem állami oktatásfejlesztési kezdeményezések között a kelet-közép-európai régióban és országunkban is a 90-es években SOROS alapítvány tevékenysége volt a legnagyobb léptékű.

<sup>368</sup> A pályázattal meghirdetett angol nyelvű képzésre 98 fő jelentkezett, akik közül 15 vett részt a kurzuson.

<sup>369</sup> Ez megfelel a disszertáció 1.1 pontjában a Hospers és Beugelsdijk által igényeltnek (Hospers-Beugelsdijk, 2002).

<sup>370</sup> Iskolairányítók Magyarországi Egyesülete (IME).

<sup>371</sup> A Közoktatási Vezetőképző Intézet (KÖVI) alapítói az Amszterdami Egyetem, az ELTE, a JPTE (később PTE), a József Attila Tudományegyetem (később Szegedi Tudományegyetem) és az Országos Közoktatási Intézet (OKI). A vezetőképző program szakirányú felsőfokú szakképzést ad több szakágban, a közoktatási vezetőkön kívül helyi közoktatás-irányítóknak is.



Soros György magyar származású üzletember társadalom-reformer tevékenységének anyagi és szellemi támogatásaiból a magyar társadalom a rendszerváltás előtti és azt követő években igen sok területen részesült. A SOROS Alapítvány 1984-es magyarországi megjelenésétől olyan programokat, intézményeket és személyeket támogatott, amelyek és akik egy nyitott, alulról építkező társadalom kialakításában vállaltak részt. Az 1991 után önálló szervezeti keretek között működő Alapítvány egyre aktívabban kapcsolódott be azoknak a társadalmi folyamatoknak az alakításába, amelyeknek a nyitás és a demokratizálás immár „felülről” is a fő törekvése volt. A SOROS Alapítvány 1994-ben önálló közoktatás-fejlesztési kuratóriumot és alprogramot hozott létre, amelyek 2000-ig nyújtottak tíz témában támogatásokat, döntően pályázati formában. E programok döntően az alapítványtevő társadalom-filozófiai értékeinek megfelelő célokat támogató anyagi és humán erőforrás-fejlesztésekhez járultak hozzá. Sajátosságuk ugyanakkor, hogy – a SOROS Alapítvány eredeti támogatási filozófiájából nem következően, de a magyarországi rendszerváltást követő demokratizálást követően érthető módon – több tekintetben tudatosan kapcsolódtak az időszak oktatáspolitikai célkitűzéseiseihez, így konkrét kormányzati célkitűzések addicionális fejlesztési forrásaiként is számba vehetők.

Az 1995 és 2000 között működő közoktatási programok a szektor megújítását tűzték ki célul olyan új, még általánosan nem elfogadott és elterjedt eszközök, módszerek alkalmazásának segítése vagy az azok kifejlesztéséhez való hozzájárulás révén, amelyek célja az volt, hogy egy „nyitott gondolkodású, a változások iránt fogékony, tudatosan ítélő demokratikus társadalmat készítsenek elő”.<sup>372</sup> A számos programirány és konkrét akció közül kiemelésre érdemes az ICT fejlesztését, az iskolai hátrányok kezelését, beleértve a kistérségi együttműködéseket, az iskolán belüli folyamatokban a környezettudatos gondolkodás fejlesztését kitűző, valamint az úgynevezett „civic education” programokat.<sup>373</sup>

Az innovációhoz kapcsolhatóak az informatikai kultúra fejlesztésébe sorolható programok is, amelyekben eszköz-támogatásra csak iskolai szintű fejlesztések feltételeként került sor. E területi potenciálok fejlesztése szempontjából fontos egyik, bár szűk kört érintő I\*EARN program, amelynek célja az elektronikus kommunikáció meghonosítása, ennek hazai és nemzetközi együttműködésekben való felhasználása a demokratikus társadalom építésének fontos területein, s a tapasztalatok iskolán kívüli alkalmakkor való megerősítése, mélyítése.<sup>374</sup> A másik az ICT-alapú iskolai könyvtárfejlesztés, amely 180 iskolát érintett, többnyire a keleti országrészben. Három kistérségben kifejezetten az ilyen léptékű együttműködés fejlesztésére jött létre egy program, ennél nagyobb térbeli léptékben pedig regionális rendszergazda-programra is sor került, amelyen 31 iskola vett részt.<sup>375</sup> Egy további támogatási irány kifejezetten a hátrányos helyzetű és nagyobb roma lakosságú térségekben az esélyteremtés lehetőségeit igyekezett segíteni, ezt is főképpen a helyben élők innovatív erőire, fejlesztő potenciáljára alapozva. Ennek keretében az alapítvány egyrészt egyéni tanulói, tanuló-csoportos és iskolai, tanári szintű támogatásokat nyújtott, másrészt pályázati keretben szakmai és módszertani fejlesztéseket indukált az ilyen problémákkal küzdő iskolák, térségek és helyi társadalmak számára. Egy harmadik ága a program-csoportnak a fogyatékkal élők társadalmi integrációjának iskolai lehetőségeihez nyújtott segítséget. Az innováció szempontjából számba vehető jelentősebb programok és támogatási összegek nagyságrendjének területi megoszlását a Függelék 70. Táblázata tartalmazza.<sup>376</sup>

A roma társadalmi integrációt a közoktatás eszközeivel támogató, innovatív erőket mozgósító programok projekt-résztvevőinek számát tekintve az észak-magyarországi régió képviselte a legnagyobb (az összes projekt 32,7%-a), s ebbe a régióba került a támogatási összegek legnagyobb része, bár ez alacsonyabb arányú, mint a projektszám (22,4%). A régióon belül Borsod-Abaúj-Zemplén megyeiek vettek részt leginkább e programokban. Bár e projektek nem kizárólag általános iskolákat érintettek, többségükben ilyenek számára nyílt pályázati

<sup>372</sup> Az idézet a SOROS Alapítvány honlapjáról, a közoktatás-fejlesztési program bevezetőjéből való.

<sup>373</sup> Az alapítványtevő filozófiájából adódóan a kuratóriumok pályázati módon juttatták el a támogatásokat (ezek között az esetek kisebb részé igényelték társfinanszírozást), azaz az ezekhez való hozzájutást a pályázók köre befolyásolta, ugyanakkor az egyszer már sikeres és eredményeket felmutató pályázók további fejlesztési lehetőségeikhez, további pályázatokhoz is hozzájuthattak.

<sup>374</sup> Területi megoszlásának adatait lásd a Függelék 70. Táblázatában.

<sup>375</sup> E programban, a SULINET országos állami fejlesztési program keretében, az Oktatási Minisztérium is részt vett.

<sup>376</sup> A nem innovációs célú SOROS Alapítványi oktatási támogatásokat figyelmen kívül hagytam.



lehetőség, így a régióban működő általános iskolák számához érdemes viszonyítani a részvétel nagyságrendjeit. E tekintetben is Észak-Magyarország van az élen, átlagosan 10,6 projekt jutott a 3 év alatt a régió iskoláiba (az országos átlag 5,5). Az ezer általános iskolai pedagógusra jutó projektek számát illetően azonban a régió már az átlag alatt van (0,2; az országos átlag 0,4), azaz az itt dolgozók jóval kisebb részét vonta be, mint a Nyugat-Dunántúli vagy a közép-magyarországi régióban. Összességében azonban itt folyt a legtöbb roma innovációs program. Ezt az a standardizálási hányados fejezi ki, amely azt mutatja, hogy mekkora a relatív aránya a programokban részt vevőknek ahhoz a fiktív arányhoz képest, amely az iskolák arányában egyenletes projekt-elosztás következtében lett volna (a fiktív 1-es egyúthatóhoz képest az érték 2,5). A támogatási összegeket tekintve kevésbé kedvező a standardizálás eredménye, bár pozitív (1,3). Ugyanakkor, ha e projektek támogatási összegét a régióban élő cigány nemzetiségi hovatartozású népességhez viszonyítjuk<sup>377</sup>, a támogatási összeg az összes régió között itt a legalacsonyabb (a 302,8 E Ft/ezer fős átlaghoz képest 204,3); a cigány nemzetiségűek standardizálása alapján – képletesen – az itt élő romák csak 40%-a részesedhet e támogatásokból. Észak-Alföld és Dél-Dunántúl részvétele is igen magas, az előbbi (főként Hajdú-Bihar megye) több projektet, az utóbbi (főleg Baranya) magasabb támogatási összeget kapott. A dél-dunántúli régió intenzív roma oktatási erőfeszítései nagyrészt a SOROS Alapítvány e programjainak bázisán folynak; erre utal az adatok alapján az egy cigány nemzetiségi lakosra jutó legmagasabb átlagos támogatási összeg és a támogatásoknak a roma népességhez viszonyított standardizálási hányadosa. Az itt működő általános iskolákat is az átlagnál erősebben érintette a projektek hatása. Észak-Alföld kissé ez alatti szinten, de eredményesen vett részt e programokban (kivéve az ezer roma lakosra jutó támogatás átlagösszegét). A közép-magyarországi régióba jutott roma innovációs projektek aránya az összes támogatás 9,4%-a, de az összegük 15,3%. Nagyobb részük a fővárosba jutott. Bár a programok működési sajátosságainak megfelelően a bárhol létrejött új programok, módszerek, eljárások más régiókban is használatra kerülnek, a projektekben szerzett tapasztalatok, s az érintettekkel való közvetlen kapcsolat elsősorban azok színhelyén jelent közvetlen előnyt. Ez ebben a régióban fokozottan elmondható, amit a támogatásoknak az itt élő cigány lakossághoz viszonyított standardizálási hányadosa (1,9) is kifejez. Dél-Alföldre a projekteknek a „központi” régióval azonos hányada jutott, de ez a támogatási összeg felével járt együtt. Az átlagnál kissé kevesebb az ezer cigány nemzetiségű lakosra jutó pályázati összeg és ez a roma lakosság 70%-át érthette el. Hasonló a projektek és támogatások nagyságrendjének hatása a térség általános iskoláira is.<sup>378</sup>

Az „Önfejlesztő iskolák” az egyik olyan SOROS program volt, amely egy állami oktatáspolitikai célhoz, nevezetesen a Nemzeti Alaptanterv implementációjához kapcsolódott, amelynek – mint a támogató program neve is utal rá – legnagyobb újdonsága az iskolák helyi pedagógiai programjának készítése volt. A program céljairól, részt vevőiről, a képzés tartalmáról és struktúrájáról, a program sajátos munkaformáiról, s eredményeiről részletesen foglalkoztam (Balázs, 1999e). A programot a magyar közoktatás kilencvenes évekbeli folyamatainak keretében értelmeztem, lehetséges hatásait kitüntetetten az oktatási innováció lehetőségei szempontjából véve számba. A program főbb eredményei közül fontosnak tartottam azt a tényt, hogy a programban részt vevő száz iskola, a pályázók fele önállóan készítette el pedagógiai programját a projekt végére, mert ez bizonyosságot nyújtott arra, hogy nem illuzórikus az az oktatáspolitikai, amely 1990-ben az intézményeknek széles szakmai önállóságot adott, illetve hogy ebben az önállóságban a helyi igényeket figyelembe vevő egyedi tartalmi fejlesztés sem az.<sup>379</sup> Fontosnak tekintem a programot a pedagógus professziona-

<sup>377</sup> A 2001. évi népszámlálás képviseleti mintája alapján, a nemzetiségi hovatartozásra adott válaszok szerint.

<sup>378</sup> Lásd Függelék 70. Táblázat.

<sup>379</sup> A projektben elkészült pedagógiai programok mindegyikét elfogadta az iskolafenntartó. Egy későbbi országos (a Közoktatási Modernizációs Alapítvány által meghirdetett) helyi tantervkészítő pályázaton 23 nyertes munkából 10 volt a SOROS projektben készített tanterv.



lizáció folyamata szempontjából, az annak befejezését követő hálózati működés fejlődését a közoktatás innovációs képesség szempontjából is.

Az Önfelkészítő iskolák program innováció, hiszen egy korábban nem volt új „termék”, az iskolai tartalmakat és módszereket, valamint az értékelés formáit meghatározó új pedagógiai program és -tanterv létrehozására irányult.<sup>380</sup> E „termék” alkalmazása a pedagógiai tevékenységen túl szükségképpen kihatást gyakorol az iskolaszervezet alakítására, valamint az iskolafenntartóval, valamint -használókkal való kapcsolatok átalakulására is. A projektben részt vevő iskolák tapasztalatainak szűkebb és tágabb térségükben való terjesztése – ami a programban való részvétel egyik feltételét jelentette – a fenti megközelítésből szintén következő, meglévő járuléka az innovációnak. Egy további fontos jellemző – egy „bottom-up” jellegű innováció – a program lezárulását követő, a tagok egy csoportja által megszervezett, s máig igen aktív civil szakmai szervezet, az Önfelkészítő Iskolák Egyesületének (ÖIE) létrejötte, már a projekt befejezése után.<sup>381</sup> Érdemes még azt a korábbi EU-programok kapcsán már említett tényezőt kiemelni: maga az, hogy az Önfelkészítő programban részt vevők pályázati formában juthattak e sajátos támogatáshoz, igényel bizonyos innovativitást. Az ilyen támogatások iránti nyitottság speciális attitűdöket és kompetenciákat igényel, a megmérettetésre vállalkozóképességre is szükség van. Ez esetben a sikeres pályázat nem anyagi javak megszerzésének, hanem az „alkotóképesség” kibontakoztatásának lehetőségét jelentette.

A program iskoláinak<sup>382</sup> csaknem negyede észak-alföldi, bő ötöde közép-magyarországi, több mint 15%-a dél-alföldi. Nyugat-dunántúli a részt vevő intézmények 13,5%-a, 11,2-11,2%-a pedig észak-magyarországi és dél-dunántúli.<sup>383</sup> A létrejött 18 régióközpont valamennyi tervezési-statisztikai régiót „lefed”.<sup>384</sup> A legtöbb Észak-Alföldön van; itt négy iskola lát el disszeminációs szerepkört. E régióközpontok nagyjából kistéleptülek rossz anyagi körülmények között, hátrányos társadalmi összetételű kisiskoláiban működnek. Ez a tény maga is érdemes az említésre a térségi innovációképesség szempontjából, hiszen az oktatás megújításához szükséges szellemi potenciál anyagi feltételek híján is működőképes.

A programban részt vevő legaktívabb iskolák képviselői által létrehozott Önfelkészítő Iskolák Egyesülete 2001-ben 102 tagintézményt számlál. A Függelék 70. Táblázata közli annak a standardizálásnak az eredményét is, amely a tényleges önfelkészítő iskolák és annak a fiktív számnak a hányadosa, ami országosan egyenletes előfordulásuk esetén volna. Regionálisan a Dél-Dunántúlon, Észak- és Dél-Alföldön, Nyugat-Dunántúlon az „elvárhatónál” több, míg a Közép-Dunántúlon jóval kevesebb egyesületi iskola található. Megyei szinten ennél nagyobbak a különbségek. Csongrád megyében 2,7-szer, Vasban 2,2-szer, Baranyában és Tolnában is kétszer annyi az önfelkészítő iskola, mint ha az átlagos, közel 10%-os – az iskolák egyéb vizsgálatok által is innovatív hányadának tekintett – arányban volnának. Másfélszer annyi van Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében, továbbá Zalában. A leginkább alulreprezentáltak Veszprém, Fejér és Nógrád, valamint Komárom-Esztergom, Győr-Moson-Sopron, Békés megye és a főváros.

Nagyságrendje alapján nem valószínű, hogy a térségek közoktatásában az ÖIE szerepe meghatározó. Példája azonban annak, hogy a közoktatásban a felülről támogatott, nem állami fejlesztés a létrejött innováció mellett a hálózati működésmód felé mutató szerveződéssé válhat, amely a magyar közoktatás országos szakmai közéletében is érezteti hatását.<sup>385</sup>

<sup>380</sup> Ez a korábbi időszakok kötelező egytantervűségéhez képest markánsan új feladat volt; nem véletlen, hogy bevezetésének realitását sokan vitatták. A helyi jelző arra utal, hogy a pedagógiai programnak a sajátos helyi körülményeken és igényeken kell alapulnia, az állami keretek által előírt kötelező minimumon belül.

<sup>381</sup> Túl azon, hogy maguk a résztvevők is további innovációkat hoztak létre, illetve tevékenységi körtük kitágult: egyes teamek tanterv-, taneszköz-pályázatok nyerteseivé, egyének értékelési-minőségügyi szakértőkké váltak, néhányan szakmai-politikai karrierútra léptek.

<sup>382</sup> A projekt két, egymást követő szakaszában.

<sup>383</sup> Az adatok forrása: Balázs, 1999e; Önfelkészítő Iskolák Egyesülete, é.n.

<sup>384</sup> Ez részben a kiválasztás törekvése, részben e törekvés érvényesíthetősége következtében alakult így.

<sup>385</sup> Az elektronikus levelezésről lásd: Balázs, 1999e. Az ÖIE évenként országos szakmai konferenciákat rendez, tevékenysége túlmutat az országhatáron, s a szomszédos államok magyar iskoláit is bevonja, az oktatáspolitikai témákról rendszeresen nyilvánosságra hozzák állásfoglalásaikat, egyes problémákat maguk tesznek témává.



## 6.4 Az iskolai innovációképesség néhány eleme – kutatási eredmények alapján

A közoktatási intézmények, s legfontosabb szereplőik – a tanárok és az iskolavezetők – innovációs tevékenységének és potenciáljának néhány elemét az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 2001/2002-ben végzett empirikus vizsgálat alapján vizsgálom.<sup>386</sup>

Az Oktatási Minisztérium által megrendelt kutatás a közoktatásban zajló intézményi szintű változások feltárását szolgálta. Az 1200 iskolát magában foglaló minta választási elvei biztosították az iskolák programjai, fenntartója és a települések típusa szerint reprezentativitását. A két – egy kérdezőbiztossal fölvetett és egy önkitaláló – kérdőív segítségével, amelyeket az iskolák vezetőivel vettünk föl, elsősorban a közoktatás azon területeit igyekezte feltárni, ahol az utóbbi években jelentős változások történtek. Információt gyűjtöttünk az iskolákban zajló szerkezeti, szervezeti, tartalmi és módszertani változásokról, az iskolai infrastruktúra, valamint a pedagógus-ellátottság és –kompetenciák alakulásáról. Az időbeli változások követése érdekében a vizsgálat kapcsolódott egy korábbi, 1996-97-ben folytatott kutatás tematikájához is.

A kutatás további adalékot szolgáltat annak igazolásához, hogy az iskolák fontos teljesítménytényezőjének tekintett innovatív működés területi tagoltsága számos vonatkozásban nem a térségek társadalmi-gazdasági fejlettségének differenciáltságát követi.<sup>387</sup>

Annak érdekében, hogy az adott keretek között legalábbis csökkentsem az úgynevezett „ecological fallacy”-jelenséget (Cartwright, 1969), a térségek közoktatása innovációképességének mutatóját az egyes ágensek és területek szerint külön is vizsgálom. A feldolgozott kérdések, illetve a korábban vázolt fogalomértelmezés, illetve megközelítés alapján az iskolák *innovativitását* tizenöt rendelkezésre álló változó három főkomponensbe sűrítésével elemzem.<sup>388</sup> Ezek a következők (az egyes komponensek zárójelben szerepelnek):

- a) ICT-hez kapcsolódó innovativitás (számítógép felhasználási területei az iskolában: intranet, saját honlap, e-mailezés, ICT más tanórán való rendszeres használata, számítógépes támogatású könyvtári rendszer működése);
- b) tantervi, illetve pedagógiai gyakorlatban bevezetett szakmai újítások (ezek körének szélessége, tantervi újítások a kötelező kerettantervi változásoktól függetlenül, pedagógiai gyakorlat innovatív elemei: integrált tantárgyak, erdei iskola, terepgyakorlat, projektmódszer alkalmazása);
- c) a tanárok innovációképessége (iskolában és otthon is számítógépet használók; idegen nyelvet beszélő nem nyelvtanárok; szakértői névjegyzéken levő pedagógusok; valamennyi a főállású pedagógusok arányában).<sup>389</sup>

Az innovációk létrejöttének feltétele, gyakran annak megnyilvánulási módja az intézmények *rugalmassága és adaptációképessége*. E dimenziókat nyolc mutatóval vizsgálom, amelyek a következő területekről nyújtanak információt: iskolai fejlesztések pályázati formák útján; az iskolai tanítás gyakorlatában előforduló rugalmas elemek (tömbösítés, moduláris, epochális oktatás, tanulók egyéni haladását segítő tanulásszervezés); másutt is tanítók aránya a főállású pedagógusokhoz képest; gyerekek párhuzamos osztályba sorolásakor érdeklődésük, kérésük figyelembe vétele; diákszervezet kulcsszerepe szabadidős és továbbtanulási kérdések-ben; rendelkezésre áll-e szabad felhasználású számítógép tanárok, valamint diákok részére.<sup>390</sup> E változókból három faktort különítettem el, a következő tartalommal:

<sup>386</sup> Témavezető Schmidt Andrea és Simon Mária. Az önálló altémák kérdőív-blokkjait, feldolgozási tervét és az elemzéseket a Kutatási Központ munkatársai végezték; ezek egyike a disszertáció készítője.

<sup>387</sup> A vizsgálat nem az oktatási innováció módszeres feltárására irányult, de a kutatás céljai között szerepelt e dimenzió feltárása is. Az innovációra vonatkozó kérdések a kérdőív különböző tematikus blokkjaiban szerepeltek. (az elemzésre került változókról és ezek kérdőívbeli azonosításáról lásd Függelék 71. Táblázat).

<sup>388</sup> A vizsgálat adatbázisa 1200 iskola adatait tartalmazta. Az e file-ből végzett feldolgozások eredményeit aggregáltam megyei és regionális szinten. Az adatok a település- és iskolatípusok szintjén reprezentatívak, nem tükrözik teljesen reprezentatív képet a megyékről és a régiókról (az eltéréseket lásd Horn, 2003).

<sup>389</sup> Néhány lehetséges változó nem került be főkomponensekbe, az értékeik közötti kis szórás, illetve a választott visszautasítók magas aránya miatt.

<sup>390</sup> A korábban említett okokból nem kerültek felhasználásra a kérdőívben rendelkezésre álló alábbi változók: szülőszervezet kulcsszerepe különböző kérdésekben, tanárok közötti rendszeres együttműködés.



- a) az iskolai ágensekkel (diákok, tanárok) kapcsolatos rugalmasság;
- b) a pedagógiai gyakorlat rugalmassága;
- c) az iskolán kívül megnyilvánuló rugalmasság.

Az oktatási intézmények *nyitottsága* lehetőséget ad az új gondolatok megismerésére, cseréjére, s így az innováció egyik indikátora. Az ennek megközelítésére szolgáló változók kevésbé voltak alkalmasak főkomponens-elemzésre, ezért – két esetet kivéve, ahol élni tudtam az információ-sűrítés e módjával – a válaszadási gyakoriság alapján egyedi változókat is használok az elemzésben:

- a) az iskolák igazgatóinak külföldi szakmai kapcsolatai (főkomponens: az elmúlt öt évben az iskolák igazgatói közül szakmai célból külföldön levők aránya, az ilyen utakon meglátogatott országok átlagos száma egy igazgatóra változókból);
- b) az iskolaigazgatók idegen nyelvismerete és vizsgával igazolt nyelvtudásának foka (főkomponens);
- c) az iskolavezető munkájában az elektronikus kommunikációs módok használatának aránya (egyedi változó, az összes kommunikációs mód %-ában);
- d) a nem nyelvtanár pedagógusok idegennyelvi kompetenciái (egyedi változó);
- e) az iskolák kapcsolati hálózatának spektrumát (a kérdőívben felsorolt, „nem kötelező” jellegű kapcsolatok közül 3-nál kevesebbet a kapcsolati háló szűkösségének értékeltem).

A főkomponensek és faktor-szkórok 0 átlagú, 1 szórású, mértékegység nélküli mutatókban fejezik ki a megyék közoktatási rendszerének az összes megye átlagához viszonyított innovativitását és rugalmasságát. A többi mutató pontszámban vagy az előfordulás gyakorisági %-ában van kifejezve; ennek megfelelően az adott dimenzió megyei előfordulásának mértékét és súlyát mutatják; elemzésem az átlagos értéktől való eltéréseken alapul. Amikor a későbbiekben a régiók közoktatása innovativitásáról, rugalmasságáról és nyitottságáról beszélek, azt ebben az értelemben teszem.

A *fővárosban* kiemelkedő a tanárok átlagos innovációs potenciálja (1,9)<sup>391</sup>, magas a gyakorlatban bevezetett intézményi szintű innovációk köre (1,6), gyakori és sokféle az ICT iskolai használati módja (1,4), amely viszont nem jellemző az iskolák vezetőire. Az iskolavezetők idegennyelv-tudása jó, hasznát az átlagosnál alig kedvezőbb külföldi szakmai kapcsolatrendszerben vehetik. Az iskolákban eléggé jellemzők a rugalmas megoldások mind a tanárokat, mind a diákok számára adott lehetőségeket tekintve. Problématerületet a pályázási szándékok átlagosan alacsony szintje és az iskolák közel harmadának szűk hazai kapcsolati hálójá jelent. *Pest megyében* a vizsgált tényezők értéke nagyrészt az országos átlag körül mozog. Az iskolák budapestinél nagyobb részére jellemző, hogy szakmai kapcsolataikat kevés intézménnyel tartják. Jelentős a különbség az igazgatók és a tanárok idegennyelvi kompetenciáiban az előbbiek javára (1,6), akik szakmai külkapcsolatai ennek ellenére szűkebbek, mint az országosan jellemző (-1,4).

Az észak-magyarországi régióban a *Borsod-Abaúj-Zemplén* megyei közoktatás innovációs teljesítménye szintén az átlag körüli, az igazgató nyitottságát jelző idegen nyelvi és külföldi kapcsolati indikátorokban kissé jobb az átlagosnál. Ez nem mutatkozik meg azonban a pályázás és a szakmai kapcsolatrendszer tekintetében. *Hevesben* átlagosnál kissé jobb össz-teljesítmény jellemző; kiemelkedik a tanárok innovációképessége (1,6), ezen belül is idegen nyelvtudása (a nem nyelvtanárok 22,2%-a), valamint a pályázás (1,1) és az igazgató munkájában az elektronikus kommunikáció súlya. *Nógrád* megyében az iskolák innovativitása mindhárom vizsgált dimenzióban igen lemarad a többihez képest, a rugalmasságnak is inkább a hiánya jellemző (ágensek és pályázás: -1,6), kivéve az iskolai pedagógiai munka rugalmasságát (1,5). Nagyon befelé fordulónak tűnik: az iskolák egyharmadának kevés intézménnyel van kapcsolata, hiányoznak a külföldi kapcsolatokhoz szükséges kompetenciák (a nem nyelvtanároknak csak 6,1%-a beszél idegen nyelven).

<sup>391</sup> Itt és a következőkben is állításaim alátámasztására az alfejezet bevezetőjében ismertetett változók, illetve faktor-szkórok megfelelő értékeit közlöm zárójelben. A megyei adatokat a Függelék 72. Táblázat tartalmazza.



*Hajdú-Bihar* megyében az innovativitás átlag körüli; az iskolavezetők nemzetközi kapcsolatrendszere annak ellenére szűkös, hogy nyelvtudásuk átlagos, s ilyen a tanároké is. A forrásszerzésre szívesen élnek a pályázati lehetőségekkel (1,1). *Szabolcs-Szatmár-Bereg* iskoláinak innovatív teljesítménye és potenciálja a vizsgált dimenziók többségében elmarad az átlagosan jellemzőtől. Aggasztó az ICT-ben (-1,5) és a pedagógiai gyakorlatban megjelenő innovációk (-1,1) hiánya. Az országban itt a legalacsonyabb az igazgatók átlagos nyelvismeretének szintje (-2,4), amelynél a tanároké valamivel jobb. *Jász-Nagykun-Szolnok* az átlag-közeli teljesítménytényezők a innovativitás 3 főkomponensében kissé fölfelé térnek el. A számítógép sokoldalú iskolai felhasználását (0,9) az igazgatók inkább csak szemlélik; kis arányban használják ezt az eszközt vezetői munkájukban.

*Bács-Kiskun* megye közoktatásának innovációs potenciálja szempontjából komoly gátnak tűnik az igazgatók nyelvtudásának hiánya (-1,7), amelyhez furcsa módon az átlagosnál gyakoribb külföldi szakmai utakon, több országban vesznek részt. Az innovációs teljesítményre utaló indikátorok értékei kevésbé maradnak el az átlagtól, mint a rugalmasságéi. *Békés* megyében kiemelkedő innovációs teljesítményt találni, amelynek értékét növeli, hogy ez mind az iskolavezetőkre, mind a tanárokra, mind az intézményekre vonatkozik. Kiugróan jó az igazgatók nyelvismerete (1,8), bár ennek sok hasznát nem veszik külföldi utakon, s szintén magas arányú a vezetésben az e-mail-használat. Az iskolák belföldi szakmai kapcsolati hálója széles, (csak 9,7%-uknak szűk), kiemelkedik a pályázási szándék (1,6). *Csongrád* közoktatási intézményeinek a legmagasabb az átlagos innovációs teljesítménye. Az átlagtól csak az iskolavezetők idegen nyelvtudása marad el, a dimenziók többségében azonban kiemelkedő értékeket találunk. A számítógép iskolai használata széleskörű (2,2) és elterjedt.<sup>392</sup> Az iskolai gyakorlatban és a pedagógusok kompetenciáiban megmutatkozó innovativitást a rugalmasság támogatja, illetve lehetővé teszi; itt a legmagasabb annak értéke, hogy az iskolahasználó diákok és a tanárok számára egyaránt rugalmas szervezési megoldások, illetve eszközök vannak. Az iskolák döntő többségének széles a szakmai kapcsolati hálója.

*Baranya* megyében az átlag alatti szintű az iskolai innovációs képesség. Igen lemaradt az ICT-támogatású működésmód (-1) mind az iskolában, mind az igazgató tevékenységében. Szűk a kapcsolati háló, hiányoznak a tanárok kompetenciái, beleértve idegen nyelvismeretüket is.<sup>393</sup> *Somogy* megye profilja annyiban tér el Baranyáétól, hogy még alacsonyabb a pedagógiai praxisban megjelenő innováció és a fejlesztésekhez szükségesnek ítélt pályázási szándék, tágabb viszont az iskolák belföldi szakmai kapcsolatrendszere. *Tolna* megyében is inkább a negatív oldal felé billen az innovativitással kapcsolatos megítélés eredője. Sem az igazgatók, sem a tanárok idegennyelvi kompetenciái nem tesznek lehetővé külföldi nyitást (a nem nyelvtanárok csak 5,6%-a beszél idegen nyelven), de ez hazai terepen is szegényes, nem tartják fontosnak a pályázást sem. Az iskolán belüli tevékenységekben nem jelennek meg rugalmas elemek (-1,5), de a tanárok és diákok munkájának szervezésében igen (1,5).

*Fejér* megye iskoláiban az innovativitás többnyire kedvezőbb képet mutat, mint az országosan jellemző, kivéve a számítógép alkalmazási területeit (-1,6).<sup>394</sup> A tanárok kompetenciái, innovatív potenciáljuk átlagos, az idegen nyelvtudás több mint a nem nyelvtanárok ötödét jellemzi. A rugalmasság mindhárom vizsgált dimenziójában átlag fölötti teljesítményt mutat, különösen a tanárok és diákok felé (1,1), kapcsolati hálózatuk azonban szűkös. *Komárom-Esztergom* megyében sajátosan kétarcú innovációs teljesítménnyel találkozunk. Az iskolák mindennapi életében sokféle bevezetett innováció van (1,9), ám a tanárok számítógép-használata, idegen nyelvtudása, szakmai kompetenciái jócskán elmaradnak (-1,1). A rugalmasság is kétarcú: az iskolai pedagógiai munkában igen magas (1,9), az iskola fő ágensei felé alacsony (-1,1). Itt is az a sajátos helyzet jellemző, mint Bács-Kiskun megyében: az iskolavezetők átlagosan alacsony szintű nyelvismerete mellett átlag feletti külkap-

<sup>392</sup> Erre az adatok forrását jelentő intézményi mintavétel szórása ad támpontot.

<sup>393</sup> A nemzetiségi oktatás ismeretében ez meglepő; úgy tűnik, a többségi oktatásra ennek nincs kihatása.

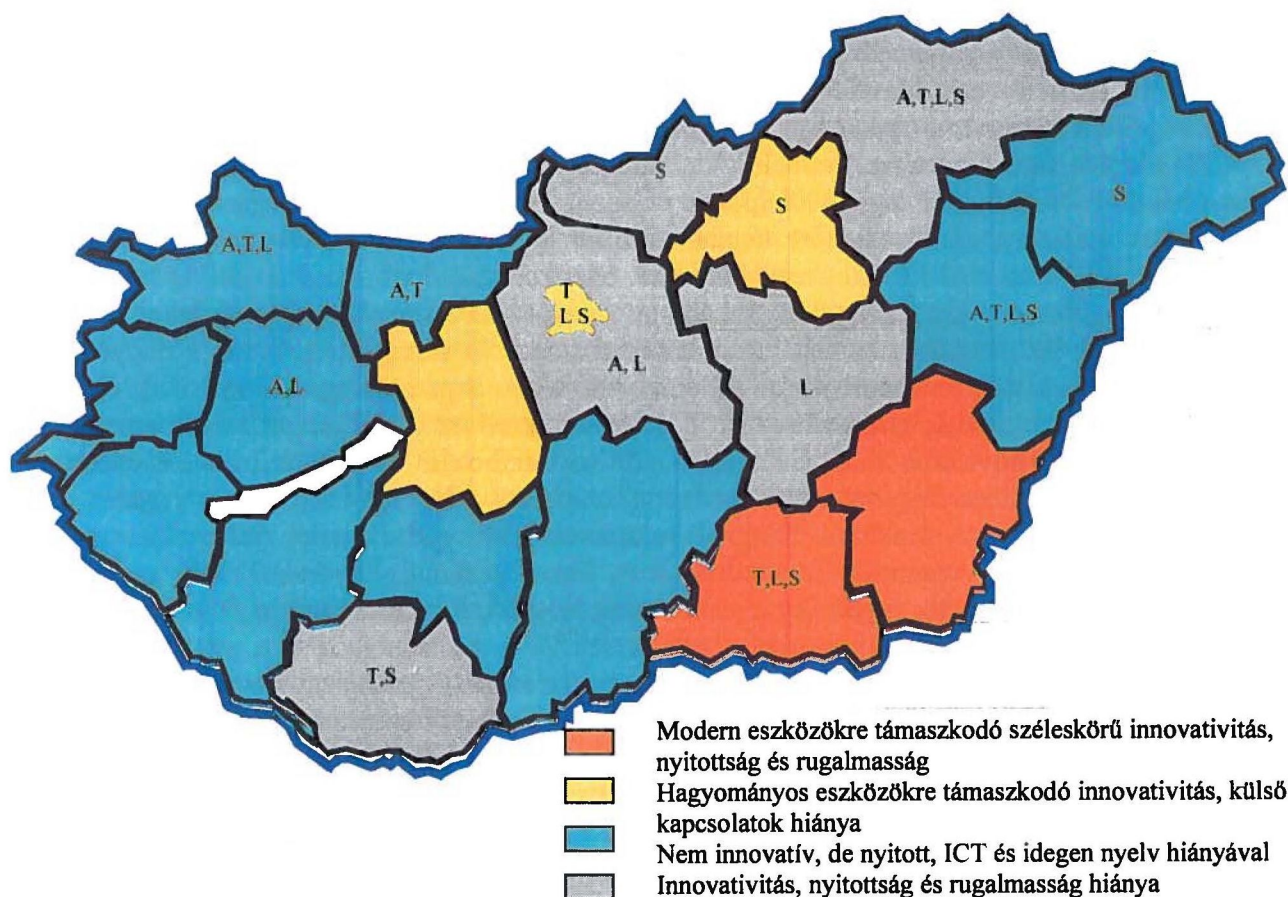
<sup>394</sup> Ez azért is problematikus, mert arra utal, hogy a térség gazdaságának nem jelentéktelen részét jelentő számítástechnikai ágazat hatása az iskolákat egyáltalán nem éri el.



csolatok.<sup>395</sup> Veszprém megye már többször szerepelt mint olyan, amely az országos átlagot jeleníti meg különböző jellemzőivel. Ezúttal is ez a helyzet. Kissé jobb az ICT-támogatású működés (az igazgatók munkájában közel 20%), a vezetők külkapcsolati hálója tágabb, kevés a hazai kapcsolat-hiányos iskola is, a tanárok innovációképessége azonban gyengébb (-0,8).

Győr-Moson-Sopron megyében az innovativitás több területen elmarad az országosan tapasztalhatótól. Leginkább a gyakorlatban megjelenő újításokat illetően (-1,9), a legkevésbé a tanárok kompetenciáiban (-0,6); bár ezek nyelvtudása átlagosan alacsony (a nem nyelvtanárok csak tizede beszél idegen nyelven). Az iskolai pedagógiai munka rugalmatlan (-0,8), a „fund-raising attitűd” azonban pozitívabb, mint átlagosan (0,9). Vas megye iskoláiban az átlaghoz viszonyítva kissé kedvezőbb innovációs mutatókat, s vegyes rugalmassági komponens-értékeket találunk (pályázás 1,2; iskolai pedagógiai munka rugalmassága -1; ágensekhez fűződő rugalmasság -0,9). Itt sem nagyon jutnak el az igazgatók külföldre, bár nyelvtudásuk jobb, mint az országos átlag. Zala megyében viszont az igazgatók nemzetközi kapcsolatrendszere a legtágabb minden megye közül (3,1), s magas arányban használnak elektronikus kommunikációt vezetői munkájukban. Tőlük jóval elmarad a tanárok innovációt támogatni tudó kompetencia-készlete (-1,1). E hiányt a pedagógiai munka rugalmas megoldásai pótolhatják (1,6). A megyei szintű innovációs klasztereket a következő térkép mutatja.

10. Térkép  
A közoktatási innovációképesség megyei klaszterei



Megjegyzés: Az empirikus vizsgálat alapján tagolt struktúrát árnyaló, a 61. 6.3 pontban tárgyalt elemek jelentősebb előfordulását az érintett megyéknél jelzem az alábbi módon: A: alternativitás; T: TEMPUS programok; L: LEONARDO programok; S: SOROS projektek.

Forrás: Intézményi szintű változások 2001/2002 c. kutatás; TEMPUS, LEONARDO, SOROS adatbázis, ÉKP és Waldorf program-adatok alapján saját számítás.

<sup>395</sup> Természetesen ez nem feltétlenül jelenti a nyelvismeret nélküli igazgatók utazását; lehetséges egy szűk, nyelvtudással bíró vezetői kör számára adott gyakori lehetőség.



A klaszterelemzésnek az a korlátja, hogy a vizsgálandó problémakörbe „kívülről” kell belevinni szempontot azzal, hogy az eljárást választó maga állapítja meg a klaszterek számát. A kutatói önkényesség vádjá ellen akkor lehet viszonylag sikeresen küzdeni, ha a klaszter-elemzés eredményének interpretálása nem csupán szakmai szempontból elfogadható, hanem egybefüggő nagyobb térségeket jellemez. Az előbbi korlátot a megyénkénti leíró elemzés után elvégzett többdimenziós vizsgálattal látom meghaladhatónak. Ami a második szempontot illeti, elemzésem célja éppen az, hogy a gazdaság és társadalom jól ismert térségi tagoltságától eltérő tagoltsági struktúra egyes elemire rámutassak, ezért nem várom el a közoktatási rendszer nagyobb, egybefüggő térségeinek jelenlétét. A négy klaszter közül három, egy megye kivételével – ha esetenként csak keskeny mezsgyén is – egymáshoz kapcsolódik, s ilyenként mint valós térségi potenciál (vagy annak hiánya) vehető számba.

Két, a „modern eszközökre támaszkodó széleskörű innovativitás, nyitottság és rugalmasság”; illetve a „hagyományos eszközökre támaszkodó innovativitás, külső kapcsolatok hiánya” címkéjű klaszter tagjai innovatívak és rugalmasak.<sup>396</sup> A jelentős különbség köztük az ICT-alapú iskolai innovatív működésben van az első klaszter javára. Egy további szignifikáns eltérés kettejük között az, hogy az első klaszterben az iskolák nagyobb részének tág a szakmai kapcsolati hálója, a másinak jóval szűkebb. Mindkét csoportban kiemelkedő a tanárok és igazgatók innovatív potenciálja és ennek kompetencia-háttere, nyelvtudásuk. A két innovatív klaszter között nem szignifikáns, de fokozati a különbség a rugalmasság tekintetében. Az iskolai aktorok rugalmassága a „hagyományos” innovációs klaszterben nagyobb, a pedagógiai gyakorlatban viszont a „modern” címkéjűé. Mindennek alapján az első klaszter – amely Békést és Csongrádot fogja egybe – a leginnovatívabb. A második klaszterben (Budapest, Fejér és Heves megye) a szűk iskolai kapcsolati hálózat és az ICT hiánya jelent deficitet, a tanárok és az igazgatók szakmai professzionalizáltsága viszont jelentős értéket.

Az innovációs potenciál-különbségek e két és a másik két klaszter között nagyságrendiek. A nem innovatív klaszterek mindenben jelentősen elmaradnak az előzőektől. A fő különbségek az iskolavezetők két nyitottsági komponensében, a tanárok kompetenciáiban és az ICT iskolai alkalmazásában vannak. A „nem innovatív, de nyitott” – legnépesebb, 10 megyéből álló<sup>397</sup> – klaszter tagjait főképp az választja el a következőtől, hogy az igazgatók nyelvtudása alacsony, ennek ellenére tágabb külföldi kapcsolatrendszert fognak be, mint a többiek, beleértve az első két megyecsoportot is. Megkockáztatható, hogy a külkapcsolatok kevésbé az intézményeket szolgálják, inkább a vezetők iskolától független érdekeltiségét. Ugyanakkor az iskolák többségének hazai szakmai kapcsolatai tágabbak, mint a negyedik klaszteré, s e nyitottság e csoport javára billenti a mérleget. S az is, hogy itt kevésbé problematikus – bár az átlagostól elmarad – az ICT jelenléte mind az iskolában, mind az igazgató munkájában. Innovativitásuk hiányának foka más tekintetben is kisebb, mint a következő csoporté. A rangsorban negyedik klaszter nem innovatív, nem nyitott és nem rugalmas. Egyedül az iskolák vezetőinek az átlagnál valamivel jobb nyelvismerete jelent bizonyos potenciált, de ez sem érvényesül, ugyanakkor a hazai szakmai kapcsolati háló is itt a legszegényesebb. A klaszter tagjai Baranya, Borsod, Nógrád, Pest és Jász-Nagykun-Szolnok; ez utóbbiak nagyjából egy térségben helyezkednek el.<sup>398</sup>

Azt, hogy az innovativitás eltér-e az oktatás társadalmi-gazdasági háttere szerint, e mutatók középponti értékeit a társadalmi-gazdasági klaszterei mentén vizsgáltam. Hipotézisem a gazdasági fejlettség, a társadalmi jólét terén nem várt szignifikáns különbségeket, feltettem azonban, hogy az urbanizáltság szintje mentén jelentkezhetnek ilyenek. Célszerűnek látszott megvizsgálni az eltéréseket a megyei K+F klaszterek szerint is, amelyeknek elvben hatása lehet a közoktatás innovációs potenciáljára. Elvárásomnak megfelelően az innovativitás foka nem mutat szignifikáns különbségeket sem a gazdaság fejlettsége, sem a térségi társadalom jóléte szerint. Az urbanizáltság mentén jelentkező

<sup>396</sup> A klaszterelemzés szignifika-szintjei: Innováció-ICT: 0,03; Innováció- tanári: 0,000; Nyitottság-kapcsolatok: 0,000; Nyitottság- tanári nyelvtudás: 0,000; Rugalmasság: ágensek: 0,005.

<sup>397</sup> A Dunántúlon Komárom-Esztergom, Veszprém, Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala, Tolna és Somogy, az Alföldön Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Bács-Kiskun megye.

<sup>398</sup> A régiók innovációs potenciáljáról készült elemzést lásd Balázs, 2003c. A négy csoport jellemzőiben kisebb hangsúlykülönbségek abból adódnak, hogy az elemzés nem főkomponenseket, hanem egyes változókat vizsgált.



különbség könnyen interpretálható. Az innovációs képességnek ugyanis a tanári komponense az, amelyik 0,03 szinten mutat szignifikáns (0,02 szórásértékű) eltérést, de ez – korábbi tapasztalataimnak megfelelően – nem lineárisak. A legurbanizáltabb klaszter tanári innovációs értékei a legmagasabbak (főkomponens átlaga 1,9), a legkevésbé urbanizálté a legalacsonyabbak (–1,1), s a középső klaszterben az érték az átlagot (0) mutatja. Az urbanizáltság 2. klaszteréhez viszont –0,6, a gyengén urbanizált klaszterhez +0,4-es érték tartozik, mutatva, hogy e térségekben jellemzőbb a pedagógusok között újító, az ahhoz szükséges kompetenciákkal bíró szakember. Ezt tendenciaszerűen támogatja a nem nyelvtanárok között idegen nyelven beszélők hasonló eltéréseinek aránya (az átlagos 11,8%-os tanári arányhoz képest a gyengén urbanizált klaszterben a középponti érték 14,7). A kutatás-fejlesztés megyei klaszterei szerint vizsgált innovációs átlagértékek megerősítették a feltevést, hogy e téren érdemes vizsgálni. Az iskolai ágensek felé mutató rugalmasság tekintetében szignifikáns, a tanári, valamint az ICT-alapú innovativitás dimenzióiban tendenciaszerű különbségeket találtam, amely az első két esetben a K+F létszám és befektetések csökkenésével csökken, az utóbbiban azzal az eltéréssel, hogy az „alacsony” K+F szinten kisebb az érték, mint az „igen alacsony” szinten.<sup>399</sup>

## 7. A régiók közoktatási rendszerének kimeneti teljesítménye és innovációképessége

A közép-magyarországi régió e teljesítménye az igazgatási és kulturális centrum-periféria helyzetből adódóan igen heterogén. A főváros, kedvező külső és belső adottságait számos tekintetben, mindenek előtt az országos (és nemzetközi) tanulmányi verseny-eredményességben, a nemzetközi szakmai kapcsolatrendszerbe való bekapcsolódás révén tudja kihasználni, ugyanakkor – a vizsgálat léptékéből adódóan főleg közvetett módon látható – jelentős belső tagolódása miatt teljesítménye polarizált. Az országos centrum-helyzet azonban az iskolák nagyobb része számára olyan kihívást támaszt, amelyre az innovációképesség számos dimenziójában válaszolnak. Az oktatás szakmai teljesítményében az általános iskolák jó megtartóképességére igen szélesre tárt középiskolázás épül rá, amelyben az érettségi kudarc nem nagyobb, mint az átlagos, a matematika érettségi eredmények pedig kedvezőbbek is. A középiskolából kilépettek felsőoktatásba való bejutásában viszont e méretében, valamint belső differenciáltságában nagy rendszer a legkevésbé eredményes, amely a főváros felsőoktatása iránti legnagyobb országos kereslet következtében jellemző versenyből adódik, ugyanakkor a Budapesten lakó felsőoktatási hallgatók így is felülreprezentáltak az itteni egyetemeken, főiskolákon. A főváros közoktatásának teljesítményéhez hozzájárul a tanulmányi versenyeken kiemelkedő eredményeket elérő kevésszámú iskola. A társadalmi jólét legmagasabb fokának köszönhetően az oktatási rendszer teljesítményéhez a családi igények és befektetések is hozzájárulnak; az idegennyelv-tudás megszerzésének magas arányai mellett ez teszi lehetővé a felsőoktatásban a költségterítéses képzések viszonylag magas arányát is, amely tompíthatja a felsőoktatási mobilitás szűk csatornái miatti társadalmi feszültségeket.<sup>400</sup> Pest megye fővároshoz való kapcsolódása mind a megye közoktatási rendszerének jellemzőit, mind a nagyrészt azokból fakadó teljesítmény-problémákat nagyrészt magyarázza, ugyanakkor – mint erre korábban is utaltam – belső szakmai munkamegosztás, egyeztetésen alapuló komplementaritás nélkül a térség magában rejt a polarizáció veszélyét. Ebből a szempontból a középiskolai expanzió a régióban igen széttartó alakulása az egyik kulcskérdés. Pest megye igen lemaradt középiskolázási arányait ugyan alátámasztani látszanak a térség társadalmának alacsony középiskolázási igényei, a szerkezetváltó iskolák iránti felfokozott igények és a középiskolai jelentkezések nagyfokú inkonzisztenciája azonban inkább orientációs zavarról tanúskodik, nem egyértelműen igénytelenségről. A jelenlegi helyzet nem csak a legjobb tanulóknak a gazdaság számára legversenyképesebb minőségi felsőoktatás –

<sup>399</sup> Lásd Függelék 73. Táblázat.

<sup>400</sup> Amelyek a középiskolai expanzió által az oktatás legfelső szintjére, s azon belül is a legkeresettebb intézményekre hárulnak.



regionális szempontból indokoltan a főváros – felé irányuló elszívását eredményezi, hanem az itt élő és tanuló fiatalok szélesebb körét érintően válhat gátjává a távlati versenyképességet, az élethosszig tartó tanulás igényét megalapozó széleskörű posztszekundér és gyakorlat-orientált felsőoktatásba való bejutásnak. Az innovációképesség igen alacsony szintje a megyében ugyanakkor arról tanúskodik, hogy a középiskola „megnyitáshoz” adekvát pedagógiai-módszertani változásokhoz, illetve a közoktatás feladatainak a gazdaság és társadalom távlatos és nemzetközi kontextusba való behelyezéséhez szükséges beállítódások és potenciálok nem állnak kellően rendelkezésre. Ez azért is problematikus, mert a közoktatási rendszer feltételi rendszere jó; a megye „áldoz” a közoktatásra, de nem tud ebből felhasználható erőforrást „termelni”. A dilemmát nyilvánvalóan az okozza, hogy a megye közoktatási rendszere (és társadalma) fejlődésében a főváros közelsége nem ad lehetőséget a tartós bezárkózásra, a nyitás viszont rövid távon versenyhátrányt jelent. A társadalmi jólétnek a gazdaság teljesítőképességénél magasabb szintje az igények differenciált artikulálásával és pótlólagos ráfordításokkal javíthatja e teljesítményt (ez megmutatkozik a pedagógiai alternatívák megjelenésében, a felsőoktatás közepes piacosodásában, de az idegennyelvtudás szorgalmazásában<sup>401</sup> nem), önmagában azonban nem oldja meg a centrum és periferia szerves együttfejlődésének hiányát, amelyet a regionális fejlesztésben érintett valamennyi ágazat, szektor együtt-gondolkodásával lehet csak megalapozni.

Számos tekintetben kedvezőbb összteljesítményt, s egyben kiegyensúlyozottabb viszonyokat találunk a gazdasági-társadalmi helyzetében az előzőnél kedvezőtlenebb, de a pangás szakszán túlkerült dél-alföldi régióban, ahol a centrum-szerepű Csongrád megye kiemelkedő kimeneti eredményességéhez és magas innovációs potenciáljához a régió másik két megyéjének teljesítménykomponensei szervesebben kapcsolódnak, mint a közép-magyarországi régióban láttuk. Az általános iskolából a középfokra való továbbhaladást alacsony lemorzsolódás jellemzi, s Bács-Kiskun viszonylag szelektív, de az országos átlagot elérő középiskoláztatási arányához képest a másik két megyében (Békésben alacsonyabb szintről indulva nagyobb dinamikával, Csongrádban magas szintről további növekedést mutatva) a középiskolai expanzió körülményei között nem magas az érettségi kudarcot szenvedők aránya. Főleg a régióközpont-megyében a matematika érettségi eredmények polarizáltsága (sok jó jegy, magas bukás-arány) igyekszik demonstrálni a tömeg-középoktatás ellenére komolyan vett minőségi standardokat. Csongrád és Békés megye egyaránt sikeres az OKTV versenyekben, de a szakmai versenyeken nem jeleskedik. A régiós szinten is viszonylag kedvező, a középiskolát végzettek körében meglévő nyelvvizsga-arányok arról tanúskodnak, hogy a térség társadalma ma már fontosabbnak tartja ezt a kompetenciát, mint korábban. A családok középiskolaválasztásában általában elég nagyfokú tudatosság jellemző; a szakmához vezető képzések preferenciáján belül a falvakból továbbtanulók is inkább a szakközépiskolákat választják. Ehhez képest a felsőfokú továbbtanulás – amely Békés megye kivételével az országosnál sikeresebb – elsősorban a tudományegyetemi ág irányában történik. Ebben a régió felsőoktatási kínálatának van meghatározó szerepe, amelyből azonban hiányzik a gyakorlatorientált képzések kínálata, különösen az agrár és műszaki felsőoktatás területén. A régió iskolái megfelelő felkészítést nyújtanak a felsőoktatás számára, s emellett Békésben és Csongrádban országosan kiemelkedő innovációképesség jellemző rájuk, amelyet a régióközpontban a nemzetközi együttműködési programok érzékelhető hatása is erősít.

A közoktatási rendszer output-jellegű mutatóit illetően magas összteljesítményt mutat föl a nyugat-dunántúli régió.<sup>402</sup> E teljesítmény sajátossága, hogy a középiskolázás csekély, visszafogott társadalmi igényekkel együtt mozgó kiterjesztése (Vasban elmaradása) mellett realizálódik. Ennek jelenlegi mértéke lehetővé teszi a főképpen felsőfokú képzésre irányuló elitiskolák (Győr-Moson-Sopronban szerkezetváltó és egyházi, a két másik megyében inkább önkormányzati szakközépiskolák) működését anélkül, hogy a belső differenciálódás komoly társadalmi feszültségeket gerjesztene, épp a régióközpont megyében a 6-8 osztályos képzés

<sup>401</sup> Amelyek a fiatalok tudatos, távlatos jövőképeinek posztulálását bizonyítanák, s amelyek hiánya bizonyos kulturális töke-deficitre utal.

<sup>402</sup> Annak ellenére, hogy – mint korábban látható volt – a közoktatás feltételi rendszere alapján nem kedvező.



iránti társadalmi igények már túlmutatnak az elitképzési funkció tartásán. Így a tényleges elit mellett óhatatlanul megjelent látszólag elit középiskolázás szelekciójának hatása visszaháramlik az általános iskola középfokú felkészítő tevékenységére, ami távlatában okozhat problémát. A régió centrumának OKTV verseny-eredményessége mellett mindhárom megyét a szakmai versenyeken való sikeres szereplés is jellemzi, s emellett magas szintű – a térség felsőoktatási kínálatából adódóan főképp – főiskolai felvételi bejutás. Hiányzik viszont a tudományegyetemekre való irányultság, amely hosszabb távon gátjává válhat a térség magas szintű munkaerő-szükséglete belső erőforrásokból való kielégíthetőségének. A térség közoktatását – talán épp kedvező társadalmi-gazdasági adottságaira, annak vívőerejére hagyatkozva – az intézményi innovációképeség alacsony foka jellemzi; csak Zala megyében találunk (erőteljes ICT-támogatású) innovatív iskolai tevékenységekre utaló jeleket, s bár a rugalmasság több komponense megtalálható az iskolákban, az adottságoktól jócskán elmaradó a lehetőségek kihasználása. A térség közoktatására kis hatást gyakorolnak a nemzetközi együttműködések, amelyek főképp Győr-Moson-Sopron megyére korlátozódnak, s elmaradnak nemcsak a dél-, hanem az észak-alföldi régióétól is. Komoly erőssége viszont a térségnek a végzős középiskolások országosan kiemelkedő nyelvismerete (amellyel „előzik” saját tanáraik, iskolavezetőik ilyen kompetenciáit is). A felsőoktatási hálózat még nem jutott abba a fázisba, hogy a felsőoktatás piacosítása révén vonzzon újabb, fizetőképes csoportokat, de ennek közoktatási „előképe”, az alapítványi oktatás is meglehetősen alulfejlett, noha erre a régió társadalmi jóléte, gazdasági fejlettsége nyújtana lehetőségeket.

A kifejezetten kedvezőtlen gazdasági háttér és feszítő problémák ellenére néhány területen magas kimeneti teljesítménnyel jellemezhető az észak-alföldi régió. Megyei közül Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg középiskolásainak igen sikeres a felsőoktatásba való bejutása mind a tudományegyetemi, mind a főiskolai (a Jász-Nagykun-szolnokiaknak inkább csak ez utóbbi) irányba. A középiskolák munkájának minőségében a hagyományos iskolaközpontok kulturális, valamint a térség felsőoktatási intézményeinek orientáló szerepe érzékelhető. A közoktatási rendszerek az általános iskolában viszonylag magas lemorzsolódási aránnyal, a középiskola befejezésekor szigorú érettségi követelményekkel igyekeznek gátat szabni a középiskolázás minőségromlásának. A Szabolcs kivételével átlagos mértékű expanzió mellett a 6-8 osztályos képzési forma súlya alacsony, így az elitképzés funkcióinak inkább megfelel, s bár a felsőoktatásnak nyilván ez a fő bázisa, a jelenlegi bejutási arányok már ennél magasabbak. A térség társadalmi-gazdasági környezetének adottságai miatt itt kevésbé lehet számítani a családok hozzájárulásaira a közoktatás teljesítményéhez; ez is közrejátszik abban, hogy alacsony a régióban a felsőoktatásba készülő tanulók vizsgával igazolt idegen nyelvismerete. Ennek lehet része abban is, hogy sem a fenntartói pluralizmus, sem a szerkezetváltó iskolák iránti társadalmi törekvés nem erős, s alacsony – Debrecenben a régióátlagnál is alacsonyabb – a felsőoktatás piacosítása. Ezt valószínűleg azért nem látják szükségesnek, mert a térség közoktatási rendszere megfelelő inputot nyújt a „normál” képzés megfelelő minőségű feltöltésére. Ez még nem jelentene komoly korlátot az oktatási rendszer mobilizálása szempontjából, de az igen, hogy az iskolákban az innovativitás különböző formái igen gyérek, Jász-Nagykun-Szolnokon kifejezetten hiányoznak. Az innováció kisebb szigetekben van jelen; pedagógiai alternatívák, nemzetközi együttműködések, különböző SOROS-projektekben való részvétel útján. Főképp ez utóbbiak jelentenek olyan addicionális erőforrást, amelyek áttörést ugyan nem, de korrektív lehetőségek kiaknázását jelentik a régió közoktatási rendszerének elsősorban a társadalmi problémákkal sújtott rétege számára.

Dél-Dunántúlon a közoktatási rendszerek kimeneti teljesítményének nagyobb része a felsőoktatásba való bejutást és a középiskolai versenyeredményeket illetően a centrum-térség Baranya székhelyének köszönhető. E régióban a kiterjedt nemzetiségi nyelvoktatás domináns nyelve, a német elvileg lehetővé tenné, hogy a felsőoktatásba készülő átlagost meghaladó mértékben szerezzenek nyelvvizsgát a közoktatási rendszeren belül, ez azonban a régió szintjén nem érvényesül, egyes megyékben kifejezetten elmarad. Az országosan jellemzőnél általában magasabb az általános iskolai lemorzsolódás, ennek ellenére a középiskolázás – amelyben a fenntartói pluralizmus alig van jelen – nem marad el az időszakban jellemzőtől,



eltérő kiterjedési dinamika mellett. Az érettségi sikertelensége Tolna megyében magas – ez összefügghet azzal, hogy a megyében a középiskolázás kiterjesztése helyett a belső differenciálódás növelését, a szerkezetváltó gimnáziumok arányának növelését választották – Somogyban is az átlag fölötti. Az oktatási intézmények innovációképességének deficitjei leginkább Baranyában mutatkoznak meg, de a másik két megyében is inkább csak a nyitottság egyes komponensei adnak esélyt kitörési pontokra. A csak egyes iskolákat mozgósító nemzetközi oktatási együttműködések közül viszont a felsőoktatási TEMPUS programban Baranya, a szakképzési szektort involváló LEONARDO-ban Tolna megye is érzékelhetően jelen van, s a SOROS Alapítvány (főként roma) projektjei is bizonyos hatást gyakorolhatnak a térség hátrányos helyzetű rétegeinek iskoláztatására vonatkozó újítások bevezetésében.

Kedvezőbb gazdasági-társadalmi közegben az eddigi térségektől elmarad a közép-dunántúli régió kimeneti eredményekben mutatkozó közoktatási teljesítménye. Az általános iskola megtartó képessége közepes, de a középiskolában, átlagostól elmaradó expanzió körülményei között, s főleg Komárom-Esztergomban a szerkezetváltó iskolák magas aránya, azaz csak látszólagos elitképzés mellett, a magyar viszonyok között magas érettségi bukásarány, s a jó matematika vizsgaeredmények hiánya jellemző. A szűk középiskoláztatás ugyanakkor a „top”-on, a középiskolai tanulmányi versenyekben nem tud felmutatni értékelhető eredményeket. A felsőoktatásban való bejutás arányait tekintve is csak az egyetemi székhellyel rendelkező Veszprém megye éri el az országos átlagot. Összességében elég jó viszont, csak Komárom-Esztergomban marad el a felsőfokra készülő fiatalok vizsgával igazolt nyelvismerete, amelyben – mint más térségekben is – a társadalmi ráfordítások inkább értékelhetők, mint a közoktatási rendszer teljesítménye. Az oktatásba való egyéni befektetésekre számítva Fejér és Komárom-Esztergom felsőoktatásában országosan is kiemelkedik a költségtérítésez képzések aránya, e mérték azonban felsőoktatási szektor relatív alulfejlettsége miatt nem kedvez a felsőoktatás minőségének. Bár nincs komoly feszültség a térségi oktatáspolitikára és a társadalom iskoláztatási igényei között, a nagyobb arányú középiskoláztatás iránti társadalmi igényeknek nincs megfelelő orientációja, amelyre különösen Veszprém megyében utal a mind le-, mind felfelé inkonzisztens iskolaválasztások magas aránya. Az innovációképességben Fejér megye jár az élen, főként hagyományos, a tanári professzionalizációra és az iskolai tevékenységek rugalmasságára építő innovációival. A másik két megyében ennek kisebb foka mellett főképp az iskolavezetők tevékenységében találni egyes, nyitottságra utaló elemeket, az innovativitás azonban általában nem jellemző az intézményekre. Az Európai Unió oktatási együttműködésekben egy-egy iskola vesz részt, mindhárom megyében vannak TEMPUS, Veszprémben LEONARDO projektek, ez utóbbi megyében néhány alternatív iskola is hozzájárul az innovativitáshoz.

Észak-Magyarország az, amely a gazdasági pangás és a társadalmi problémák között talán a legkevésbé tud megbirkózni a közoktatási rendszerek előtt álló teljesítménykihívásokkal. Az iskoláztatás kedvezőtlen starthelyzete, a gyerekek relatíve elmaradt mértékű átlagos óvodai részvétele miatt is az általános iskolákban a nyolc éve alatti lemorzsolódás a megyék mindegyikében az átlag fölötti, Borsodban különösen magas. Nógrádban erősen lemaradt a középiskolázás kiterjesztése, ennek ellenére a középiskola kibocsátásakor viszonylag magas a bukásarány, s országosan a legalacsonyabb a végzősök közül felsőoktatásba bejutók aránya. Ez különösen szomorú annak fényében, hogy ennek a megyének a közoktatási rendszere feladatvállalásában igyekszik megfelelni a versenyképességnek, bár a társadalmi kohézió feladatait sem hanyagolja el. Ezt próbálja „üzenni” a borsodi és nógrádi térség társadalmának a középiskolázáson belül a szerkezetváltó iskolák, osztályok nagy súlya, amely nyilvánvalóan nem végezhet elitképzést, a térség társadalmának megosztottságát azonban fokozhatja. Hevesben viszont előrehaladt expanzió mellett alacsony az érettségi kudarcral szembenézni kényszerülő tanulók aránya, emellett az országos átlagnál is kedvezőbb a matematika érettségien legalább jó jegyet elérőké. Régiós szinten átlagos, a borsodi és hevesi végzős középiskolások körében kedvezőbb a felsőoktatásba kerülők aránya; az ott lakók korcsoportos létszámukhoz viszonyítva többen reprezentálják magukat a felsőoktatásban. A humán erőforrás-fejlesztés jelentős hiányterülete az idegennyelv, amely



kompetenciát a továbbtanulni szándékozó végzős középiskolások közül csak kevesen birtokolnak. Csak Hevesben jellemző az iskolai innovációk és e potenciálokra mutató jellemzők magas szintje is, amelyek bázisa a hagyományos eszközökön alapuló, főként a pedagógusok szakmai munkájában megtestesülő újítási kedv. A másik két megyében az iskolák átlagát tekintve mindez alig van jelen. Egyes intézményekben azonban itt is találunk nemzetközi szakmai együttműködéseket (Borsodban TEMPUS, LEONARDO), az egész régiót érintően pedig itt érzékelhető legjobban a SOROS roma innovációs projektek hatása.

## 8. Összegzés

A disszertáció feltevése szerint a közoktatási rendszer akkor járul hozzá a humán erőforrások fejlesztéséhez, ha a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió erősítésének kettős feladatát egyidejűleg és harmonikusan teljesíti; a csak az egyik vagy csak a másik társadalmi feladat, jóllehet sikeres teljesítése csonka. Hasonlóképpen, a rendszer egyes szegmenseinek mégoly eredményes működése, mások mellőzése mellett, nem járul hozzá megfelelően a humán erőforrás-fejlesztéshez. Mivel a nyitott európai térségben a mértéktelen egyenlőtlenségek – amelyeket az európai kultúra hagyományai sem fogadnak el – magát a versenyképességet is veszélyeztetnék, a társadalom kohéziója valójában ennek feltétele is.<sup>403</sup> Ezt tömegméretekben a közoktatási rendszer alapozhatja meg, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése és az egyéni esélybiztosítás, valamint a szabadság és választhatóság – versenyt, pici működésmódot is megengedő – értékeinek együttes vállalásával.

A közoktatási feladatok ellátása a konkrét földrajzi térben zajló társadalmi folyamatok erőterében érvényesül. Az oktatás térszerkezetére térbeli immobilitás jellemző, amely az állami közszolgáltatásként működtetett rendszer szabályozási keretéből, a rendszer jellegéből adódóan a fogyasztóhoz való közelség elvére épülő kiépítéséből, valamint alapfunkcióinak konzervatív értékörző jellegéből adódik. Az oktatás térbeli koncentrációja a rendszer funkciói, illetve az ennek alapját jelentő vertikális tagolódása szerint a magasabb vertikális szintek felé nő. A térbeli mobilizáció lehetőségeit, amely szintén a térségi léptékű történelmi, kulturális, gazdasági és társadalmi tényezőkön múlik, centripetális és centrifugális erők mozgatják. Ezek a rendszer adottságiból fakadóan legitimek, megjelenési formáik és hatásuk erőssége az adott térségen is múlik. Erre az nyújt lehetőséget, hogy a közoktatási rendszer működtetése a fejlett országokban, s így Magyarországon is az egységes állami kereteken belül helyi-térségi szintű autonómiák viszonylag széles körén alapul. Így a közoktatás különböző földrajzi-társadalmi léptékekben eltérő mintái jöhetnek létre, amelyek a regionális fejlődésre a más társadalmi tényezőket megerősítő vagy gyengítő módon gyakorolhatnak hatást. A viszonylag tág szabályozási keretek lehetővé teszik a sokféleséget; legitimálják a térség közoktatásának sajátos arculatát. A közoktatás rendszere területi léptékben önálló sajátosságokkal és működésmóddal rendelkezik, s ezt fejezi ki a disszertáció által bevezetett fogalom, a *közoktatás területi rendszere*, amely a nemzetállam alatti szinteken specifikus jellemzőkkel bíró, fejlesztés-politikai szempontból is önállóan kezelendő térségek azonosítására alkalmas. A disszertáció a megye és a tervezési-statisztikai régió szintjén definiált rendszerekkel foglalkozik, de a fogalom kiterjeszthető más területi léptékekre is.

A helyi-területi politikaformálás szakmai támogatása érdekében szükséges, hogy területi szinten megragadható legyen a közoktatás területi rendszerének a divergens térségi humán erőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása. Erre ad lehetőséget a disszertáció által bevezetett másik fogalom, a *közoktatás területi rendszerének teljesítménye*, ami azt fejezi ki, hogy milyen mértékben járul hozzá a térség közoktatási rendszere a térség humán erőforrás-fejlesztéshez. A terminus a közoktatás területi rendszerétől a térség társadalmi kohéziójának és versenyképességének erősítését szolgáló funkciók rendszerszintű, eredményes ellátását jelenti; tartalmát a két dimenzióban, a közoktatás valamennyi szintjén, a vállalt feladatokat és azok kimeneti eredményességét vizsgáló tényezők fejezik ki. A közoktatás területi

<sup>403</sup> E tekintetben egyaránt gondolok a lehetséges konfliktusokra, valamint a polarizáltságból fakadó destruktív potenciálra.



rendszerének teljesítménye a regionális potenciál mint endogén fejlődési forrás kiaknázásában és mozgósítása útján realizálható, amely a térség gazdaság- és társadalom-fejlesztésében részt vevő alrendszerek saját közvetlen céljaikon túlmutató, integrált ágazatközi igényeinek közös figyelembe vétele és együttműködése alapján lehetséges. A területi léptékű rendszerekre vonatkozó fejlesztésorientált tervezés kitüntetett jelentőséget kap az EU regionális politikájában is, amely egy-egy tagállamon belül a kisebb térségekben megvalósuló komplex fejlesztést támogatja. A hazai regionális fejlesztés EU-csatlakozással elérhető új forrásainak – főképpen az Európai Szociális Alap (ESF), valamint az oktatásügyet is involváló gazdasági-társadalmi fejlesztések kohéziós és regionális támogatásainak (CF, ERDF) – nagyságrendje belátható távon számottevően befolyásolhatja a térségek egész társadalmának fejlődési perspektíváját.

A közoktatás területi rendszere teljesítményének feltárása a komplex regionális fejlesztéspolitika szempontjából mind a számba vehető potenciálok, mind a hosszabb távú fejlődés lehetőségét veszélyeztető tényezők oldaláról gyakorlati jelentőségű. E munkát azonban nem csupán e pragmatikus szempontok indokolták. Nézetem szerint a társadalom fejlődésében a nemzetállami szint jelentősége perspektívájában csökken, s az ez alatti szintek – különösen a régiók – jelentősége nő. Így a közoktatás területi rendszere hosszabb távon a demokratikus társadalmi legitimációra épülő térségi társadalomfejlesztés fontos ágense lehet.

### **8.1 Főbb eredmények**

A disszertáció arra kereste a választ, hogy a területi közoktatási rendszerek teljesítményének tagoltsága a megyék, régiók eltérő gazdasági és társadalmi helyzetének, s az ennek alapján tapasztalható területi egyenlőtlenségeknek a struktúráját követi, vagy másféle területi sajátosságokkal bír, eltérő rendszerbe szerveződik-e. Alapfeltevésem az volt, hogy a magyar közoktatás területi rendszerei teljesítményében tapasztalható különbségek földrajzi struktúrája eltér attól, mint amilyen a térgazdaság és -társadalom fejlettségére vonatkozó indikátorok alapján látszik. Az alaphipotézis bizonyításához a közoktatás területi rendszere teljesítményének elemzését lehetővé tevő adatbázis létrehozására volt szükség. A megyei és régiós szintű, a közoktatás társadalmi-gazdasági környezetéről, valamint magáról a közoktatási rendszerről információkat nyújtó SPSS formátumú adatállományt statisztikai és adatbázis-adatokból, saját és más kutatások eredményeiből hoztam létre. A kutatási hipotézis verifikálására empirikus adatok több, egymásra épülő elemzése útján került sor. Az adatállomány szolgáltatta az alapját a leíró és a többváltozós matematikai-statisztikai elemzéseknek, amelyeket kvalitatív kutatási eredményeim egészítettek ki.

A disszertáció *módszertani, fogalmi, tartalmi és fejlesztéspolitikai* vonatkozásban hozott új eredményeket. A disszertáció kísérletet tett a közoktatás feladatainak és e feladatok ellátása kritériumainak a regionális fejlődés szempontjából való meghatározására. Azt az ismert tényt, hogy a közoktatás a regionális fejlődéshez a humán erőforrás-fejlesztésben való részvételével járul hozzá, a disszertáció két oldalról konkretizálta: a közgazdaságtan oldaláról a humán erőforrás-fogalom fejlődésének, értelmezéseinek elemzésével és interpretációjával, a közoktatás felől pedig e szférának a humán erőforrás-fejlesztési szempontú definíciójával és feladatainak e kontextusban való meghatározásával.

A disszertáció egy lehetséges modelljét hozta létre annak, hogyan operacionalizálható a közoktatási rendszer a regionális fejlődéshez és fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából. Az operacionalizálás során módszertani szempontból újdonságok a disszertációban a közoktatás területi rendszere teljesítményének megközelítésére szolgáló, részben saját fejlesztésű mutatók és indikátorok, amelyek validitási és reliabilitási kérdéseinek tesztelése alapján a közoktatás területi rendszeréről a regionális fejlesztés számára használható információk köre jelentősen kibővíthet. A közoktatás területi rendszere teljesítményének a regionális fejlődés szempontjából való definiálása, tartalmi körülhatárolása az oktatási rendszer minősége, eredményessége, hatékonysága – gyakran több értelemben használt – fogalmaitól való megkülönböztetéséhez, a térségek integrált fejlesztését szolgáló elemző



munka megalapozásához nyújthat támogatást. A disszertáció terminológiai újdonságai nem csupán, és nem is elsősorban a kutatás megvalósíthatóságát szolgálták. A közoktatás területi rendszerének teljesítménye fogalom a kutatás konceptualizálásán és a konkrét mutatókon túlmenően bevezetésre érdemes éppúgy, mint a közoktatás területi rendszere terminus, amely túlmutat azon, amivel a disszertáció foglalkozott, a jelenleg létező, helyenként történelmi hagyományokkal bíró megye és a tervezési-statisztikai régió szintjén.

A disszertáció *tartalmi eredményei* részben a hipotézis verifikálása szempontjából fontosak, részben a közoktatás területi rendszereinek teljesítmény-potenciáljainak felmutatása szempontjából. A kutatás verifikálta az alaphipotézist, azaz kimutatta: a közoktatás területi rendszerei teljesítményeinek tagoltsági szerkezete e teljesítmények komponenseiben nagyjából eltérő attól, mint amilyen a gazdaság fejlettsége, illetve a társadalom jóléte mentén való tagoltság. Láthatóvá vált, hogy az eltérések mértéke az előzetes feltevésnek megfelelően minden komponensében kisebb, mint a gazdaságé. A vizsgált két fő dimenzióban, a gazdaság versenyképességét és a társadalom kohézióját támogató funkciókban, illetve az oktatás egyes vertikális szintjein és horizontális típusaiban a teljesítmények tényezői esetenként erősítik, máskor gyengítik egymást egyazon térségen belül is.

A társadalmi kohéziót támogató közoktatási feladatok ellátását külső társadalmi adottságok és belső, az oktatási rendszert és a pedagógiai kultúrát jellemző körülmények befolyásolják, pozitív és negatív módon egyaránt. E teljesítmény egyes komponensei nem kapcsolódnak egymáshoz. Négy ilyen komponens jellemezhető számottevő területi eltérésekkel. A társadalmi kohéziót támogató dimenzióban kulcsjelentőségű az *óvodáztatás*. Az óvodában való részvétel azonban csak az iskola előtti évben kötelező, valamint térítési díjköteles, így inkább társadalmi tényezőkön múlik, s kevésbé az oktatási rendszeren, hogy mennyire tud az óvoda eleget tenni e feladatának. A korcsoportos népességhez viszonyítva az óvodába járás ugyan csak négy megyében, de mind „igen fejletlen” vagy „fejletlen” gazdaságú és jóléti megyékben alacsony. A gazdaságilag legelmaradottabb megyék közül van azonban olyan, ahol kiemelkedően sok kisgyerek jár óvodába a 3–5 évesek közül (Békés). A fejletlen gazdaságú megyék többségében is legalább közepes vagy annál magasabb szintű a részvétel az országoshoz képest. A közoktatási rendszer humán erőforrás-fejlesztési lehetőségeit behatárolja, hogy a cigány népesség nagyságrendjének növekedésével tendenciájában csökken az óvodában való részvétel. Ott is azonban, ahol a legtöbb roma él (Szabolcs, Borsod), az óvodai részvétel arányai magasabbak, mint a 3-5 éves népesség egészé.

A társadalmi kohézió szempontjából a közoktatás területi rendszerei teljesítményének egyik általános gyengeségeként értékeltem, hogy Magyarországon a fejlett államokhoz képest a *fogyatékkal élők* számára fenntartott iskolatípusba az átlagosnál több gyereket irányítanak. A speciális oktatásnak a korábbi szakmai-pedagógiai kultúra által elfogadott, a mai társadalmi elvárások alapján elutasított szegregációja két megyében (Somogy, Heves) különösen erős. Egyes megyékben (Szabolcs, Borsod) magas roma népességi arány mellett, másutt (Komárom-Esztergom, Fejér és Vas) annak híján is túlreprezentáltak a kisegítő iskolások az általános iskolások között. A speciális oktatás a magyar átlaghoz képest kevésbé szegregáló két megyében, annak ellenére, hogy e megyékben viszonylag sok roma él (Jász-Nagykun-Szolnok és Nógrád), s két másikban, ahol kevés (Csongrád és Zala).

Az általános iskolában a társadalmi kohéziót támogató, nem közvetlenül oktatási feladatok ellátása (*napközi, iskolai étkezés biztosítása és büfészolgáltatás, egészségügyi feltételek*) alapján nem állítható egyértelmű rangsorba a megyecsoportok e teljesítménye, negatívan értékelhető azonban a kedvező gazdasági háttérfeltételek közötti szűk körű ellátás, amely három megyében jellemző (Pest, Komárom-Esztergom, Baranya). Inkább fejletlen gazdaságú térségekben fordul elő, hogy a tanulók igen széles körét éri el e társadalmi szolgáltatások köre, kedvezőtlen infrastrukturális adottságok mellett (Békés, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Tolna, Somogy). Megfelelő infrastruktúra mellett széles körű szolgáltatást három, eltérő gazdasági-társadalmi környezetű, de egyaránt jelentős iskolacentrum-térség megyei közoktatási rendszere nyújt (Hajdú-Bihar, Csongrád és a főváros).



A *nemzetiségi oktatás* főképp a nemzetiségek identitásának növelésével járulhat hozzá a társadalom kohéziójához. Valamennyi, nemzetiségi kisebbségek által lakott térségben erőteljes ennek a feladatnak az ellátása. Német nemzetiségi oktatásban jóval többen vesznek részt, mint a népszámlálás nemzetiségi lakossági arányai alapján várható volna. A nyelvtudás megszerzése érdekében nem nemzetiségek is járnak az ilyen iskolákba. A német nemzetiségi nyelvvoktatás tehát a kohézió mellett a versenyképességet is szolgálhatja.

A gazdaság versenyképességét szolgáló oktatási feladatok vállalása egyes komponenseiben összefügg a térség gazdasági teljesítőképességével, másokban nem. Markáns területi tagolódás mutatkozik például abban, hogy a tanulók mekkora hányadát érik el azok a kötelező tantervi minimumon túli, a versenyképességhez hozzájárulni képes tevékenységek, amelyek az *általános iskolák* döntésén vagy választásán múlnak. A *kötelező idegennyelv-oktatásban* részt vevő tanulók nagyságrendje viszonylag követi a megyék gazdaságának és társadalmának fejlettségi hierarchiáját. Az *emelt szintű oktatásban* való részvételi arányok – amelyek egyes tantárgyak középiskolázását támogató, magasabb szintű elsajátítását alapozhatják meg ezen az iskolafokon – viszont az alacsonyabb gazdasági teljesítőképességű térségekben magasabbak, kivéve a fővárost, ahol a kétfajta tevékenység kiegyenlített és a legtöbb tanulót éri el. Vélelmezhető, hogy a jelenségben a nyelvtanár-ellátottság különbségei mutatkoznak meg. A gimnáziumokban indított *tagozatok* (egy-egy tantárgy magas óraszámú, főképp a felsőoktatásra irányuló oktatás) arányaiban nincs lényeges eltérés sem a megyék, sem a régiók között. Ennek főként az az oka, hogy e forma mindenütt széles körben kiterjedt; az iskolák versenyéből, illetve a társadalmi-szülői igényekből következően.

Az idegennyelv-oktatás mint kiemelt feladatvállalás térbeli szerkezete a középfokú vertikumon az alapfokon látottaktól eltérő, így a különböző gazdasági-társadalmi háttérű térségek hatása nem erősödik fel. A *két tanítási nyelvű középiskolák*, amelyek a közoktatásban – a vizsgálat időszakában egyedülként – biztosítják a tudásgazdaság és -társadalom számára alapvető kulcskompetenciák egyikének, az idegennyelv-ismeretnek a közoktatási rendszeren belül történő megszerezhetőségét, térben eléggé koncentráltan vannak jelen. A fővárosban a legkiterjedtebbek, a gazdasági fejlettség és a társadalmi jólét második fokán levő megyékben viszont alacsonyabb e képzési kínálat, mint az azt követő szinten. Az országos centrum térségében és Kelet-Magyarországon az ilyen iskolákba készülő és alkalmas tanulók jobban hozzáférnek ehhez az oktatáshoz, mint a Dunántúlon, ahol a két tannyelvű intézmények kevesebb, mint egyhatoda működik; két, viszonylag fejlett gazdasági-társadalmi héttérű megyében nincs is. E térségekben a nyelvtanulást a közoktatási rendszer átháríthatja a családok iskolán kívüli áldozatvállalására. Mivel azonban a piaci szolgáltatás csak a magas anyagi és kulturális tőkájú családok gyerekei számára érhető el, a térség közoktatási rendszerének teljesítményét rontja. Ennek nem mond ellent, hogy a felsőfokú oktatásra készülőek közül nyelvvizsgával rendelkezők aránya itt magasabb, mint az ország más térségeiben, mivel a nyelvvizsgázottak aránya jóval meghaladja a közoktatási rendszerben szerzett nyelvismeret outputjának mértékét.

A középfokú intézményeknek a tudástársadalomhoz szükséges ICT kultúra eszköz-háttérében jelentéktelen területi különbségek vannak; a kissé jobb vagy rosszabb feltételek a legkülönbözőbb gazdasági háttérű és település-, valamint iskolaszervezetű megyéket helyeznek egy szintre. Ennek két oka van. Egyfelől az iskolai *számítógépellátásban* a reálszféra és a társadalmi szereplők nem vagy alig vesznek részt. Másfelől az állami ellátás még nem haladta meg a mennyiségi minimum biztosításának szakaszát. Különösen a középiskolai *könyvtárellátottság* szintje általánosan alacsony, elmarad az ICT eszközellátottságétól. Az iskolai könyvtárak, illetve az itt működő korszerű *információ-kezelési rendszerek* kiépítettsége tekintetben nincs érdemi eltérés sem a megyék, sem a régiók között.

A disszertáció fontos hozadéka, hogy felmutatta: a gazdaság versenyképességét közvetlenül szolgáló középiskolai szakképzés modernizációja a fejlettebb térségeket kevésbé járta át, mint az elmaradottakat. A *szakközépiskolai képzés* szerkezetének átalakulási folyamata, amely e képzés gazdasági versenyképességének kulcsa, a kilencvenes években nem volt független a gazdaság szerkezet átalakulásától, területileg azonban paradox módon



jelentkezett. Míg a 90-es évek elején a korszerű *világbanki szakképzési modellt* annak kísérleti szakaszában az ország egész területét lefedni kívánó, viszonylag egyenletes eloszlása jellemezte, a követő iskolák a helyi-területi iskolafenntartók döntése és anyagi közreműködése alapján jöttek létre. A követő iskolák körét nagyobb mértékben adták fejletlen gazdaságú térségek. A világbanki iskolába járók legmagasabb aránya az ezredfordulón a szakközépiskolások között Észak-Alföldön és Nógrád megyében található, amely mutatja e térségek közoktatási rendszereinek „előre menekülő” stratégiáját. Az 1998-tól beindult új szakképzési rendszert, az *Országos Képzési Jegyzék (OKJ) szakmáira alapozó oktatást* szintén több helyen nem vezették be ott, ahol a gazdaság motorja már beindult. Míg a főváros vonzásteréségében 2 év alatt erőteljesen futott fel ez a képzési forma, Nyugat-Dunántúlon különösen Vas és Győr-Moson-Sopron megyében, a Közép-Dunántúlról pedig Veszprémben elmaradt. Valószínűsíthető, hogy e térségben, ahol a gazdaság képzési igényei szempontjából az osztrák-német szakképzési modellhez jobban illeszkedő régi képzési struktúra inkább megfelel, mint az új, az oktatáspolitikának nincs rövid távú érdekeltisége elébe menni a szakközépiskolázás csak hosszabb távon ható korszerűsítésének. A hagyományokkal rendelkező *technikusképzés*, amely a középiskolai végzettség után ad magasabb szintű szakismeretet, a Közép- és Nyugat-Dunántúlon kiterjedt, de egyenetlenül: Zala és Komárom-Esztergom megyében nem. Ez utóbbi megye közoktatási rendszerében tehát sem a korszerű, sem e tradicionálisabb, de magasabb képzettséget nyújtó formának nincs nagy súlya; a szakképzést az alacsonyabb szintű, az ezredfordulóig modernizációtól érintetlen szakmunkásképzés dominanciája jellemzi. A szakközépiskolások között a *gazdasági, ügyviteli és szolgáltatási ágazatokra képző szakirányokba* járók átlagosan csaknem egyharmados aránya a térség közoktatási rendszereinek azon a felismerésén nyugszik, hogy e képzési irány kimenetére a fejlett gazdaság igényt tart. A fővárostól a nyugati határig terjedő térségben (Fejér megyét kivéve, ahol alacsony arányú e képzés) ezt a reálszféra visszaigazolja. E képzés nagy súlya a gazdaságilag stagnáló térségekben azonban inkább „puffer-jellegű”; ez főként Tolnában és Szabolcsban jellemző.

Az, hogy a közoktatás területi rendszerei mennyire kiegyensúlyozottan vagy egyoldalúan látják el a térség társadalmi kohézióját és gazdasági versenyképességét szolgáló feladataikat, diffúz térbeli struktúrát mutat. A feladatvállalások „eredője” többnyire nem köthető a gazdasági fejlettség, a társadalmi jólét tényezőihez vagy az urbanizáltsághoz. A közoktatási rendszeren belüli komponensek hatása sem egynemű. A két alapvető funkció kiegyensúlyozott vállalása igen eltérő gazdasági-társadalmi háttérű térségekben: a főváros, Csongrád, Nógrád, Tolna, Vas és Zala megye közoktatásában valósul meg. A társadalmi kohézió támogatásának dominanciája is eltérő keretfeltételek között működő megyei közoktatási rendszerekre jellemző (Bács-Kiskun, Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Fejér és Győr-Moson-Sopron). Szintén vegyes a megyék azon ötagú csoportjának háttére, ahol egyik funkciót sem látják el úgy, mint a többiek. Az oktatási és azon túli feladatok vállalásában jelentkező versenyképességi funkció viszont a gazdaságilag elmaradott megyék közoktatási rendszerében kerül előtérbe (Szabolcs, Borsod, Heves és Baranya megyében).

A feladatvállalás két dimenzió közötti kiegyensúlyozottsága kedvezően hat a közoktatási rendszer tanulmányi versenyeredményességében mutatkozó teljesítményre. A tudásgazdaság számára vitathatatlanul hasznosuló de facto elitképzés legfőbb indikátora az *országos tanulmányi versenyeken* való kiemelkedő eredményesség. A kutatás kimutatta: a valóságban azok a megyék eredményesebbek az OKTV és OSZTV versenyeken, amelyek mind a társadalmi kohézió, mind a gazdasági versenyképesség feladatait vállalják tevékenységükben. Ilyenek Budapest, Csongrád, Vas és Zala megye. A kohézió dominanciája (amely Békés és Győr-Moson-Sopron megyében jellemző) inkább látszik támogatni az individuális fejlesztést serkentő oktatási környezetet, mint az egyoldalú versenyképességé. Ahol mindkét funkciót negligálják, az általában versenyeredménytelenséggel jár együtt. E téren az egyetlen kivétel Komárom megye közoktatása, amelynek az OKTV-n való eredményessége szelektív, szűk körű elitgimnáziumaival magyarázható.



Bár fontos dimenzióról szólnak, a nem standard értékelésen nyugvó „negatív” kimeneti teljesítménymutatók – a lemorzsolódás, bukás – területi különbségei kevésbé alkalmasak elemzésre. A lemorzsolódási arányok ugyanis az iskolák, illetve a helyi iskola-rendszer szelekciós, illetve integratív funkciója közötti súlyozás kumulált eredményei. Az általános iskolai lemorzsolódás nagyságrendje – az egyes iskolák deklarált kudarcának mutatója – a gazdasági fejlettség középső csoportjaiban alacsonyabb, a fővárosban és a gazdasági pangás térségeiben magasabb. A lemorzsolódás aránya egyre nő a cigány lakosság és – a többnyire azonos térségekben jellemző – ifjúsági munkanélküliség emelkedésével.

A középiskolát lezáró *érettség*in csak a vizsgázók kis része vall *kudarcot*. A megyékben mutatózó magasabb, illetve alacsonyabb érettségi bukás-arányok a vizsgálat időszakában érvényben lévő „belső vizsga”-jelleg következtében a helyi értékelési kultúrák következményei, s nem jeleznek valós különbségeket. A matematika tantárgy érettségi eredménye a tantárgy egységes szakmai értékelési kultúrája miatt inkább használható elemzési célra. E bukásarányok megyei és regionális eltérései szempontjából nem különböznek szignifikáns módon a társadalmi-gazdasági háttérváltozók szerint. A középiskolai expanzió növekedése mentén arányuk nő ugyan, de ennek mértéke még a fél százalékot sem éri el, tehát igen kis ár ahhoz képest, amit a középiskolázás kiterjesztése hosszabb távon a térség humánerőforrás-potenciáljának növekedése szempontjából jelenthet.

A disszertáció szerint a *középiskolázás kiterjesztése* a tudástársadalom igényeinek megfelelő pozitív folyamat, amely azonban akkor tekinthető szerves jellegűnek, ha nem szakad el a térség társadalmi-kulturális erőterétől. A középiskola expanziója ott szerves folyamat, ahol a közoktatás területi rendszere a középiskolázás kiterjesztésének mértékét a korábban megalapozott társadalmi kultúrára és igénystruktúrára építi. Ezt a 90-es évek középiskolai expanziója és az annak előzményét jelentő, korábbi két évtizedben lezajlott iskolázottság, konkrétan a 2001. évi népszámlálás adataiból a fiatal felnőttek teljes népességhez viszonyított iskolázottsági szintje alapján vizsgáltam. Szerves, s a telítettséghez közelít a középiskolai expanzió Közép-Magyarországon. A középiskolázottság kiterjesztése ennél jóval alacsonyabb szinten, de szintén korábbi iskolázottság-növekedésre alapozódik a Nyugat-Dunántúlon; e bázis nagyobb fokú expanziót is megengedne. Szerves, s igen dinamikus fejlődés a dél-alföldi régió középiskolázásának alakulása, ahol az alacsonyabb szintről induló, de már az előző időszakban növekvő középiskolázottságra épült rá a jelenlegi legnagyobb „vidéki” expanzió. A középiskola tömegessé válását e régiókban a felsőoktatás kiterjedése kíséri, Dél-Alföldön inkább egyetemi, Nyugat-Dunántúlon főiskolai dominanciával. Dél-Dunántúl fejlődési útja annyiban tekinthető a korábbi iskolázottsági deficitjeit „ledolgozó”, s eközben mérsékelten előremenekülő észak-magyarországi és észak-alföldi régiókéénál szerveslenebbnek, amennyiben kevésbé tudta csökkenteni a legalacsonyabb iskolázottságú népesség arányát, s amennyiben nagyobb a rés a legalsó és a legfelső végzettségű 25–29 évesek között. A Közép-Dunántúlon tapasztalható alacsony expanzió sem szerves folyamat eredménye. E régió elég kedvező pozíciót foglal el a teljes népesség középfokú iskolázottságában. A fiatal felnőttek körében viszont – a korábbi időszak oktatástervezésének „eredményeként” – már számottevő elmaradás mutatkozik a középiskolát végzettek tekintetében. A jelenlegi alacsony expanzió ezt a kedvezőtlen helyzetet örökíti tovább.

A középiskola tömegesedése annak „parkoltató” funkciója esetében is értékeremtő lehet, mert támogatja a társadalmi kohéziót, s mert az élethosszig tartó tanulás és az ehhez szükséges alapkompétenciák átadásának lehetséges színtere. Az expanziót különösen a pangó gazdaságú térségekben a gimnáziumi képzésben levezető közoktatási rendszerek e teljesítménye egy későbbi időpontban képezhetőbb, igényesebb munkaerőforrást eredményez, mint amilyen lenne az expanzió elmaradása esetén. A magas gimnáziumi expanzió Baranya, Békés és Hajdú-Bihar megyében, hagyományos iskolaközpontok térségeiben ráadásul együtt járt a felsőfokú képzés felé való orientáció – és siker – növekedésével is.



A szakközépiskola előnyben részesítése pusztán munkaerő-piaci indoklással nehezen igazolható, mert e képzésnek a folytonosan változó és nem „kalkulálható” munkaerőpiachoz való illeszkedése nem teremthető meg; a korszerű szakképzéseknek ez nem is direkt célja.

A disszertáció kimutatta, hogy a társadalmi igények általában húzóerőt jelentenek a középiskolai expanzióra. A családok középiskolázás iránti igényének vannak területi eltérései, de mindenhol magasabbak, mint a térségi kínálat. Az urbánusabb térségekben a középiskola iránti társadalmi igény erőteljesebb, mint a falvakban, ahol a szakképzés, s ezen belül az érettségihez nem vezető szakiskola még nem vesztette el teljesen korábbi népszerűségét. A kereslet és a kínálat közötti kölcsönhatás legkisebb diszkrepanciája Borsodban, Szabolcsban és a fővárosban tapasztalható; itt a közoktatási rendszerek jobban alkalmazkodnak a térség társadalmának igényeihez.

Az óhajtott és az ajánlott iskolaszervezet közötti maximális eltérés ott tapasztalható, ahol a korábbi szakmunkásképzési kínálatot kevésbé építették le, de a szülők nagyobb része inkább érettségihez szeretné juttatni gyermekeit: ez Komárom-Esztergom és Fejér, Somogy, Bács-Kiskun, Nógrád, valamint Jász-Nagykun-Szolnok megyében jellemző. Ez utóbbi megye közoktatási rendszere ugyan már az országos átlagot közelítő arányban nyitotta meg középiskolái kapuit a tanulók előtt, de a családok ennél is nagyobb expanziót igényelnének, főként a szakközépiskola irányában. A középiskolai igények – Somogy és Nógrád kivételével – másutt is inkább az érettségit és a szakmaszerzés alapjait együtt jelentő szakközépiskolát preferálják. A két közép-dunántúli megye mellett Bács-Kiskunban marad el az expanzió szintje az országosan jellemzőtől. Ez az oktatáspolitikai azért tekinthető problematikusnak, mert az expanzió társadalmi-kulturális alapjai nem hiányoznak, s a humán erőforrás-potenciálra a reálszféra is keresletet támasztana.

A középiskolát elvégző tanulók *felsőoktatásba való bejutásának arányai* nem köthetők a térség gazdaságának teljesítőképességéhez. A felsőoktatásba bárhová felvettek aránya igen eltérő háttérű megyékben: Bács-Kiskunban, Győr-Moson-Sopronban, Hajdú-Biharban és Szabolcs-Szatmár-Beregben a legmagasabb, s az átlag feletti Borsod, Csongrád, Heves és Vas megyében is. Még nagyobb különbségek mutatkoznak a tudományegyetemi felvételi arányokban, amelyek – nem függetlenül a vonzástérségben levő felsőoktatási kínálat szerkezetétől, amely hat a jelentkezésekre – Hajdú-Bihar, Csongrád, Baranya, Bács-Kiskun és Borsod megyében kiemelkedőek. A tudományegyetemi kínálatban a piacképes szakok az újabb alapítású intézményekben inkább jellemzőek, mint a hagyományos, korábbi profiljaikat nehezebben átalakító universitasokban, így az ide bejutók tudása inkább találkozik a reálszféra azonnali igényeivel, de csak szűk képzési spektrumot fog be.

A felsőoktatási centrumok térségeiben működő középiskolákból a főváros kivételével többnyire nagyobb eséllyel jutnak a tanulók a felsőoktatásba. A felsőoktatás e térségek közoktatási rendszerének munkájára általános *orientációs hatást* gyakorol, amely azokat a tanulókat is érinti, akik nem vagy nem az érettségi évében készülnek továbbtanulni. A középiskolai expanzió, s ezen belül a gimnáziumi képzés minőségét ezekben a térségekben e kimeneti orientáció tartja ösztönző keretek között.

A térségek fiatal népességéből a felsőoktatásba bekerülők arányának kiegyenlítetttsége mutatja, hogy a közoktatási rendszer viszonylag egyenletesen látja el közszolgáltatási funkcióját az országban. A gazdaságilag-társadalmilag elmaradottabb megyékben is számottevő felsőoktatási részvétel e térségek közoktatási teljesítményének relatív értékét növeli. A „parkoltatás” humán erőforrás-fejlesztő szerepe ezen az oktatási vertikumon még inkább számba vehető. Az itt szerzett tudás hasznosíthatósága a felsőoktatási rendszer dinamizálódását és a tömegesedéshez alkalmazkodó diverzifikálódását igényli, amely a teljes magyar felsőoktatási rendszer előtt álló kihívás.

A kéttannyelvű oktatásról szólva már utaltam arra: elsősorban a családok áldozatvállalásának, s nem a közoktatási rendszerek munkájának köszönhető, hogy a felsőoktatásba jelentkezők vizsgával igazolt nyelvtudásának térségi arányai a társadalom jóléte szerint



emelkednek. Az általános iskolai idegennyelv-oktatásnak azonban van pozitív hatása a középiskolát elhagyók nyelvismeretére. 2000-ben a fővárosban és Veszprém megyében a felsőfokra készülő középiskolások átlagosan több mint felének volt legalább egy középfokú állami nyelvvizsgálója. A földrajzilag e tengelyen elhelyezkedő Fejér, Komárom és Pest megye átlagértéke azonban már elmarad néhány, más magyarországi térségtől; náluk jobb eredményt értek el a Csongrád és Bács-Kiskun megyei diákok, valamint – a nemzetiségi nyelvoktatását is „felhasználó” – Baranya és Tolna. E megyékben is azok között van átlagosan több diáknak nyelvvizsgálója, ahol az általános iskolában az idegennyelv-oktatás egy tanulóra jutó ideje nagyobb. A térségi közoktatási rendszer feladatvállalásában jelentkező, teljesítményt befolyásoló tényezőket tehát érdemes figyelembe venni a humánerőforrás-fejlesztés szempontjából akkor is, ha ezek eredménye még nem mutatkozhat meg az adott iskolafokon.

Az iskolarendszerű *felnőttoktatás* részvételi és eredményességi mutatói hozzájárulnak az iskolázottság szintjének növekedéséhez, és pozitív hatásuk lehet az élethosszig tartó tanulás kultúrájának terjedésére. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban való magas részvételi arányok elsősorban Hajdú-Bihar megyében korrigálják felfelé az egyéb teljesítménytényezőket. E képzések magasabb szintű tudást, illetve képzettséget nyújtó formái közül az esti tagozaton érettségizettek magas aránya a fővárosban, valamint Hajdú-Biharban jellemző; itt és Hevesben az iskolarendszerű felnőttoktatásban technikus oklevelet szerzőké is. Ezekben a térségekben a nappali középiskolázás expanziójának, a felsőoktatásba való bejutás növekvő arányainak és a felnőttoktatásnak egymást erősítő, pozitív hatása lehet a jövő társadalma és gazdasága szempontjából alapvető „lifelong-learning” paradigma érvényesülésében.

Az innovációképesség, nyitottság és rugalmasság együttese igen ritka a közoktatás területi rendszereiben; e teljesítmény egyes elemei is kevés megyében emelkednek az országosan jellemző fölé. Előfordulásuk nem kötődik a megyei gazdaság teljesítő-képességéhez; az urbanizáltságához igen, de nem teljesen lineáris módon. A területi közoktatási rendszer teljesítménye fontos tényezőjének tekintett *innovativitása*, és az annak feltételeként tekinthető, de önállóan is vizsgálni érdemes *nyitottsága és rugalmassága* szempontjából, 2000/2001. évi, az iskolavezetők és tanárok, valamint az iskolai tevékenységek e jellemzőit is firtató empirikus kutatási adatok alapján a megyék négy csoportja különíthető el. A modern eszközökre is támaszkodó, a tanárok innovatív potenciálját és a pedagógiai gyakorlatot is átható széles körű innovativitás, az intézmények és aktoraik (tanárok, igazgatók) nyitottsága, munkájukban megnyilvánuló rugalmassága együttesen a dél-alföldi térséget, Csongrád és Békés megye közoktatási rendszerét emelik ki az ország más térségei közül. Itt a közoktatás korábban bemutatott teljesítménytényezői is jók vagy kiemelkedők. Az innovációképesség következő szintjén az újítások nélkülözik az ICT iskolai alkalmazásait, a pedagógiai gyakorlatban azonban jellemzők, és támaszkodhatnak a tanárok innovatív potenciáljára, ám szűkös az intézmények külső kapcsolati hálója. E szinten kevés megyét találni; ezek az ország középső részén, de nem egybefüggő területen helyezkednek el (a főváros, Heves és Fejér megye tartozik ide). A megyék felében – a Dunántúl nagyobb részén, kivéve Baranyát és Fejért, valamint az ország északkeleti csúcsán Szabolcsot és Hajdú-Bihart – az oktatási intézmények innovativitása nem jellemző, de a nyitottság igen, bár ennek nemzetközi érvényesítését a vezetők és tanárok nyelvtudásának hiánya nehezítheti. Az innovativitás hiánya Baranya, Pest, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok és Borsod megyében regisztrálható. A közoktatás területi rendszerei fent jellemzett innovációképességét némileg árnyalja az Európai Unió oktatási programokban, a SOROS Alapítvány innováció-támogató programjaiban, valamint a hazai oktatási alternatívákban való részvétel. A legtöbb ezek közül Borsod és Hajdú-Bihar megyében fordul elő, ami arra utal, hogy itt az innovatív potenciál nem hiányzik, de csak az iskolák és ágenseik szűk körét érinti. A fővárosban, Csongrádon és Győr-Moson-Sopronban szintén több formájában jelenlévő tényezők viszont szélesebb bázisra épülnek rá, s ezért kisértő hatásuk is nagyobb.



A közoktatási rendszer teljesítményét a rendszeren belüli tényezők közül a pedagógus-sűrűség és az iskolavezetői pályaelhagyás egymástól eltérő módon befolyásolja. A pedagógus-sűrűség egyes, társadalmi gondoktól terhelt térségekben lényegesen alacsonyabb, mint az ország más részein. Ez a magyar közoktatásnak a különösen nemzetközi összehasonlításban mutatkozó költséghatékonysági problémái szempontjából kedvezőnek látszik. Amiatt azonban, hogy a közoktatásra épp e térségekben hárulnak többletfeladatok, s indokolnának költséghatékonysági veszteségeket is, ezt inkább kedvezőtlennek lehet tekinteni.

A közoktatásban dolgozókat – a közszféra más ágazataihoz hasonlóan – a piaci szférában tapasztalhatónál jóval kisebb mobilitás jellemzi. Az ágazatból a vezetőknek is csak negyede távozna el. Nem függetlenül az igazgatók korától – a fiatalabbak inkább kívánják elhagyni az oktatási szektort – a prosperáló vagy élénkülő gazdaságú térségekben magasabb a mobilitási törekvés aránya; közülük a vizsgálat időszakában csak az ország centrum-térségében voltak érzékelhető nagyságrendben olyanok, akik a jövőben vállalkozásba kívánnak kezdeni. Kelet-Magyarországon, ahol nincsenek konkurens pályalehetőségek és hiányoznak a mobilizálódás feltételei, ez a vezetők döntő többségét az oktatásban való maradásra készíti. Mindez a fejletlenség társadalmi indikátoraként is figyelembe vehető, a diplomás migrációs lehetőségek hiánya azonban a térségi oktatásban hasznosítható erőforrást növeli. Másfelől úgy gondolom, hogy a közoktatási rendszer spillover hatásai – akár a pedagógusok vagy iskolavezetők, akár a közoktatás területi rendszerének kedvező outputját jelentő tanulói rétegek fejlettebb térségekbe áramlása – sem negatív hatásúak, mivel az ország humán erőforrás-potenciáljának növeléséhez járulnak hozzá.

Összefoglalóan elmondható, hogy a kutatás igazolta az előzetes feltevéseket. A részletes elemzés rávilágított az ezeket pregnánsan bizonyító mozzanatokra éppúgy, mint azokra a területekre, amelyeken érvénye gyenge vagy nem áll fenn. Feltehető, hogy a hipotézis alapját szolgáló társadalmi-gazdasági körülmények, valamint a közoktatási rendszer keret-jellemzői belátható időn belül nem változnak meg olyan mértékben, illetve módon, hogy megkérdőjeleznék az eredmények érvényességét.

A kutatás eredményei a térségi közoktatáspolitikai-formálásban, illetve a megyei és regionális területfejlesztési stratégiák és programok humán erőforrás-fejlesztésének megalapozásában *hasznosíthatóak*; támpontokat nyújtanak a térségek humán erőforrás-helyzetének feltárásához, SWOT-elemzéséhez, a helyzetelemzésre alapozott fejlesztési stratégiák kialakításához és különböző időtávú fejlesztési programok kidolgozásához. A hasznosíthatóság másik dimenziója az ágazatközi szakmai kommunikáció támogatása. A térségi humán erőforrás-fejlesztésben más ágazatok szakemberei számára kevésbé ismert az, mit tehet a közoktatási rendszer a térségek társadalmi kohéziójának és gazdasági versenyképességének erősítése érdekében. E szakemberek számára a disszertáció támogatást nyújthat ahhoz, hogy számba tudják venni a közoktatási rendszer potenciáljait a regionális fejlesztéspolitika szempontjából, és igényeljék is annak hozzájárulását a térség fejlesztésben. Az oktatást képviselő szakemberek számára a támogatás fontossága abban áll, hogy szakmai érdekérvényesítésük során ágazatukról az oktatáspolitikai, pedagógiai és szociológiai megközelítéstől eltérő regionális fejlesztés-politikai megközelítést alkalmazzanak.

Magyarországon a regionális tervezés és programozás az EU-tagsággal fölerősödik. Igen fontos tehát, hogy a területi fejlesztési programokat készítők számára minél több, a *tervezést és a fejlesztési programozást segítő*, a monitorozást, a fejlesztési programok átláthatóságát támogató *eszköz* álljon rendelkezésre. A disszertáció elkészítését az ezen eszközök körének bővítésében való részvétel szándéka vezette. E szándék nem csak az EU források fogadására, hanem a decentralizáció és devolúció révén kiteljesedő autonómiájú térségek divergens fejlődését lehetővé tevő *térségi gondolkodás* támogatására is kiterjed.



## 8.2 Következtetések

A közoktatási rendszer ezredfordulós humánerőforrás-potenciálja térbelileg tagolt ugyan, de európai léptékben nincsenek akkora térségi egyenlőtlenségei, amelyek jelentősen veszélyeztetnék az ágazat hozzájárulását az európai uniós gazdasági és társadalmi felzárkózáshoz. Ugyanakkor a gazdaság és társadalom tagoltságában sincsenek akkora eltérések, mint Európa egyes, kevésbé fejlett társadalomszerkezetű országaiban; hazánkra némelyiknél kevésbé szélsőséges helyzet jellemző. A gazdasági tér globalizációja és az informatikai struktúrák hatása pedig számunkra ugyanúgy egyfajta diszkontinuitást jelent, mint mindenütt: azt, hogy a korábbi térfejlődési tendenciáknak nincs a jövőre determinisztikus hatása. Ma úgy tűnik, Magyarország az Európai Unió fejlődés „mérésékeltlen optimista” forgatókönyvére (Ehrlich É.–Révész G., 1994) épülő lehetőségek alapján a „dekoncentrált regionális fejlődés” (Enyedi Gy., 1996: 39-58. o.) alapmodelljében képzelhető el; annak mind a tágabb külső környezet, mind a hazai viszonyok tekintetében kevésbé ideális formájában. Ha Magyarország gazdasága és társadalma egy-két évtized távlatában az európai szintér alsó-közép mezőnyébe kerül, a közoktatás humánerőforrás-potenciálja nem lesz akadálya, sőt aktív támogatója lehet a fejlődésnek. A közoktatás működése ugyan számos problémával terhelt; tartalmi korszerűsítése, az élethosszig tartó tanulás paradigmájának érvényesítése azonban az egész közoktatási rendszer, s nem az egyes térségek közoktatása előtt álló kihívás. A kutatás alapján úgy látom, egyes kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági háttérfeltételek között működő közoktatási rendszerek meglévő potenciáljuk ezirányú hasznosítását alapozhatják arra, hogy eddig is kevésbé tértek-térhettek ki e kihívás elől.

Az ezredfordulón pangó gazdaságú, társadalmi problémákkal terhelt régiók, megyék közoktatási rendszerei is viszonylag megbízhatóan látják el feladataikat; egyes térségekben teljesítményei jelentősen hozzájárulhatnak a tágabb európai térség társadalmába, gazdaságába való beilleszkedéshez, de másutt sem gátolják azokat.<sup>404</sup> Ugyanakkor a 90-es években a gazdasági élénkülés jeleit mutató egyes térségekben deficitet jelent, hogy a nem tudásigényes ágazatok irányába mutató impulzusok érkeztek az oktatási szektor, s az iskolahasználók felé. Ez ugyan – a nyugat-magyarországi térség népességének hosszabb idő alatt kialakult iskolázottsági szintje, munkakultúrája következtében – rövid távon nem gátolja meg a felzárkózás esélyét, de a jelenleginél intenzívebb adaptációt kíván, hiszen földrajzi helyzetüknél fogva e térségnek van leginkább módja a tágabb európai térbe való gyors bekapcsolódásra, és ennek sikeressége befolyásolhatja a periférikusabb régiók lehetőségeit is. A fiatalok idegennyelv-ismerete a magyar viszonyok között itt a leginkább versenyképes, de a középiskolázás kiterjesztésének visszafogottsága a tudásigényesebb, az életpálya alatti többszöri szakmaváltásra, újratanulásra tömegmérétekben képes munkaerőforrás hiánya az ilyen igénnyel – először itt – megjelenő munkáltatók idetelepülésének elmaradását eredményezheti. Ez pedig megakadályozhatja az európai szinten nem versenyképtelen közoktatási potenciálok hasznosulását is.

A gazdasági pangás azon térségeiben, amelyek számos társadalmi problémával is terhelték, a közoktatási rendszerre számos többletfeladat hárul. A mégoly erőteljes oktatási erőfeszítések sem elégségesek azonban önmagában a szegénység, anómia, társadalmi szegregáció leküzdésére, illetve a romák intergárciójára. A közoktatás önmagában nem tud megküzdeni e problémával; hosszabb távon is csak a különböző ágazatok együttes erőfeszítéseivel, s valószínűsíthetően nem a teljes felzárkózást elérő mértékben. Ugyanakkor a rövid távon gazdasági haszonnal nem kecsegtető számos törekvés a társadalom kohézióját, s hosszabb távon versenyképességét is növelheti. Az óvodáztatásból eddig kimaradó vagy csak a törvényes mértékig résztvevő társadalmi csoportok bevonása, a szegregált fogyatékos vagy kulturális tökehiányos, szegény gyerekek integrálása, a társadalmi kohézió és a gazdasági versenyképesség feladatainak kiegyensúlyozott ellátása, a kistelepülések tanulói továbbtanulási esélyeinek javítása a regionális fejlesztés szempontjából is fontos.

<sup>404</sup> A távlati gazdaságfejlődéssel összefüggésben akár dinamikus előzés bázisát is jelenthetik, például az új keleti EU határtérségekben.



Mindezeket azonban hiba volna normatív módon számonkérni. A disszertáció tudatosan tartózkodott a normatív értékelő kijelentésektől a térségek közoktatási rendszereinek elemzése során; ez alól kivételt az általános európai értékeknek való megfelelés, valamint a nemzetközi kontextusban általános lemaradás kulcsterületei (ICT, idegennyelvtudás) jelentettek.

A kutatás eredményei akkor hasznosíthatóak, ha a feltárt potenciálok és –hiányok elemzése és az erre épülő fejlesztési stratégiák, programok a térségek politikusai és társadalma által egyeztetett, diverzifikált célok megvalósítását szolgálják, a regionális fejlesztésben érintett ágazatok közös gondolkodására építve. A térségek endogén fejlődési lehetőségeinek kiaknázását a decentralizáció kiteljesítése és racionalizálása (a kistérségi és regionális koordinációs eszközök körének bővítése) jelentősen erősítheti. E folyamatok következtében sokszínű közoktatási rendszerek alakulhatnak ki, illetve fejlődhetnek, a közszolgáltatási kereteken belül sajátos célokat is megvalósítva.

Mindez valószínűleg újabb egyenlőtlenségeket is felszínre hoz. Így az EU a korábbiól eltérő migrációs folyamatokat is elindíthat, amelyek nyereségei és veszteségei nemcsak az országos, hanem a térségi fejlődés ütemétől és minőségétől is függenek majd. Az európai tér szempontjából közelivé váló keleti régiókban fokozottan megjelenhetnek az oktatási kibocsátás spillover hatásai. Ez azonban várhatóan más szektorok még nagyobb mobilizációjával párhuzamosan megy végbe, másfelől nemcsak hátrányokkal, hanem a térbeli csereközegekben kölcsönös tanulással, s előnyökkel is járhat.

### **8.3 A kutatás folytatása**

A disszertáció során leíró kutatást végeztem. Számos korábbi munkám, s a disszertáció egyes részei foglalkoztak a vizsgált jelenségek okainak feltárásával. A téma kvalitatív elemeinek, így főként kulturális összetevőinek mellőzése tudatos vállalás is volt, mert ez szétfeszítette volna a vizsgálat célkitűzését. A közoktatás területi rendszereinek mélyebb megismerése érdekében azonban további magyarázó jellegű kutatásokra van szükség, amely a munka folytatásának egyik iránya.

Mint arra felhívtam a figyelmet, a megyei és régiós lépték számos, a területiség szempontjából kiemelkedően fontos jellemzőt elfed, illetve nem tud érvényre juttatni. Ezért a megkezdett kutatást másfelől a területi lépték finomításával, a megyei és regionális folyamatokon belüli kisebb léptékű jelenségek feltárásával kívánom folytatni. Kistérségi szinten három olyan téma mélyebb vizsgálatát látom fontosnak, amelyeknek a regionális fejlődés szempontjából a jelen és a közeljövő szempontjából jelentősége lehet. „Kemény” adatokra építve a tömegesedő középfokú oktatás alakulásának vizsgálatát, a közoktatás versenyképességre közvetlenül is hatást gyakorolni képes kimeneti teljesítmény-tagolódását, valamint az iskolarendszerből kihullók, leszakadók térségi problémáinak feltárását és kezelésük térségi jellemzőit. A közigazgatási határokat átszelő, természetes kapcsolatokból adódó hatás feltárásához, illetve a mezo-szintű eredmények árnyalásához a disszertációban is alkalmazott esettanulmány tűnik adekvát eszköznek.<sup>405</sup> A közoktatási rendszer kimeneti eredményességének az iskolai teljesítménymérésekkel történő – eddig jobbra a települések nagysága mentén ismert – elemzése mellett a kisebb földrajzi térségek, az együtt élő kisebb és nagyobb települési társadalmak közoktatásának belső viszonyait fókuszba helyező irányban saját előző tapasztalatokra építve kívánom folytatni a munkát, a kvantitatív, a kvalitatív és a történeti módszerek egyesítésével.

A 2000-ben Baranya megyében zajlott, a pedagógusképzés problémáinak feltárása érdekében folytatott vizsgálatban végzett elemzésem főként a kistelepüléseknek a rendszer-szintű mérésekben aggregált teljesítmény belső heterogenitásáról nyújtott információt. Azt tapasztaltam, hogy míg az osztályozás mint belső mérés tekintetében az egy településtípuson belüli tanulói teljesítmények közötti eltérések

<sup>405</sup> A területi esettanulmány használatáról ld. Forray R.–Kozma, 1986: 11-57.



szórása kicsi<sup>406</sup>, a külső méréssel végzett standard teszteknel többnyire a belső és a külső szórás is nagy. Az adott településtípuson belül a települések közötti nagy, egy-egy településen belül kis szórása a teljesítmény mögötti konkrét település meghatározottságára utal, amely következhet a tanulók és tanáraik adottságaiból.<sup>407</sup> A Baranya megyei mérésben a csoportok közötti szórás elsősorban a transzfer tudások – az induktív, a deduktív és a korrelatív gondolkodás, a matematikai megértés – esetében volt nagy. A biológia tantárgyi mérésnél egy kisközség megyei szinten kiemelkedő, belül viszonylag homogén, magas eredménye emelkedett ki (Balázs, 2000b, Géczi, 2001). A települési szintű különbségek – amelyekben a lakossági összetétel és az iskola, illetve a pedagógus felkészültségének és elkötelezettségének hatása egyaránt megmutatkozik – jelentősek egyazon településtípuson belül. Mindez rendszer-szintű mérésekben – a kistelepülések kis mintabeli aránya miatt – nem jelenik meg, azonban nélkülözhetetlen a földrajzi tényezők szerepének vizsgálatához.

A mezo-, de még inkább a mikro-szinten mutatkozó különbségek szokásos olvasata annak kedvezőtlen hatásait hangsúlyozza az esélyegyenlőség nézőpontjából. Véleményem szerint legalább ennyire fontos a decentralizált és folyamatos adaptációra készített rendszerben a lokális, helyi, sőt individuális szintű, értelmes és perspektívát hordozó aktivitás. Térségi szempontból ennek figyelemmel kísérése, a kedvező tapasztalatok disszeminálása és adott helyen a külső segítség hozzáférhetővé tétele a fejlesztésnek nem lebecsülhető útja.

A közoktatás területi rendszerének a disszertációban feltárt helyzete, potenciáljai és problémái a jelenlegi feltételi környezetben érvényesek. Ha a magyar régiók és kistérségek a jövőben – a kormányzati elképzeléseknek, de még inkább az Európai Unió csatlakozás távlatilag kikérülhetetlen kihívásának megfelelően – a jelenleginél lényegesen nagyobb döntési jogosítványokat kapnak, önálló és szabad rendelkezésű pénzforrásokhoz jutnak, akkor az emberi erőforrások újratermelése, bővítése, s az oktatásügy fejlesztése tekintetében a térségi szint lehetőségei sokkal szélesebbek lesznek, térségi és virtuális kapcsolati hálózatuk kibővül, ezzel egyidejűleg azonban a felelősségük is lényegesen megnő. A kutatás e felelősségek érvényesíthetőségéhez kívánt, és kíván a jövőben is támpontokat és eszközöket adni.

<sup>406</sup> Kivéve egy, Baranya megye lakossági, társadalmi összetételétől erősen függő tantárgy, a német, valamint a mérésekben szereplő fizika esetében.

<sup>407</sup> Az egyazon iskola különböző osztályaiban eltérő standard teljesítménymérési eredmények utalnak a pedagógusmunka eltérő színvonalára, de ez épp a többnyire párhuzamos osztályok híján működő kisiskolákban nem ragadható meg.



- A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon. Értékelő tanulmányok (szerk. Mártonfi Gy.–Tordai P.) (2002): Tempus Közalapítvány/Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest (100 o.).
- A Leonardo da Vinci program megvalósítása 1997-1999 (é.n.): Tempus Közalapítvány/Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest (76 o.).
- A magyar közoktatás távlati fejlesztési stratégiája (1996. december): Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Okker, Budapest.
- A munkahelyi képzések főbb adatai (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Andor M.–Liskó I. (1991): Igazgatócserék. Akadémiai Kiadó, Budapest: 23-64.
- Andor M.–Liskó I. (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra könyvek 3., Iskolakultúra, Budapest: 174-216.
- Andorka R. (1982): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Az oktatás szerepe a gazdaság és a társadalom fejlődésében (összeáll. Nyitrai F.né dr.) (2001): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest (75 o.).
- Balázs É. (1987): Képességfejlesztő pedagógiai akciókutatás társadalmi feltételrendszere. Bölcsészdoktori értekezés. ELTE Bölcsészettudományi Kar Szociológia tanszék (142 o.+mell).
- Balázs É. (1990): A képességfejlesztő program társadalmi és oktatáspolitikai környezete. *Pedagógiai Szemle* 3.: 195-201.
- Balázs É. (1992): Megyei oktatásirányítás az önkormányzati választások után. In.: Annási F.–Halász G.–Nagy M. (szerk.): Önkormányzat és közoktatás. Akadémiai Kiadó, Budapest: 45-63.
- Balázs É. (1994a): School management training needs in Hungary. In.: Oldroyd, D.–F.van Wieringen (eds.): European issues in educational management. Academisch Boeken Centrum, ABC de Lier, Den Haag: 69-85.
- Balázs É. (1994b): Iskolavezetők – a menedzsmentképzés új kliensei? *EDUCATIO* 2.: 307-311.
- Balázs É. (1996): Megyei önkormányzatok és a közoktatás. In.: Nagy M. (szerk.): Önkormányzatok és a közoktatás. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet, Nyíregyháza: 125-135.
- Balázs É. (1997): Önkormányzati elemzés. In. Halász G. (szerk.): Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás. Okker, Budapest: 103-177.
- Balázs É. (1998a): Közoktatási intézmények közötti különbségek elemzése faktoranalízissel. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális politika és gazdaságtan Doktori Iskola (12 o.).
- Balázs É. (1998b): Iskolavezetés és iskolavezetők Magyarországon. In.: Balázs É. (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker, Budapest: 11-62.
- Balázs É. (szerk.) (1998c): Iskolavezetők a 90-es években. Okker, Budapest (280 o.).
- Balázs É. (1999a): Területi tervezés a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 12.: 52-66.
- Balázs É. (1999b): Institution-level Educational Management in Hungarian Public Education. In.: Bolam, R.–F. van Wieringen (eds.): Research on Educational Management in Europe. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin: 221-246.
- Balázs É. (1999c): Az oktatás mint a területi marketing lehetséges eleme – lehetőségek és problémák. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális politika és gazdaságtan Doktori Iskola (35 o.).
- Balázs É. (1999d): Iskolavezetők elképzelései a jövőjükéről. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális politika és gazdaságtan Doktori Iskola (15 o.).
- Balázs É. (1999e): Önfejlesztő iskolák – egy alapítványi kezdeményezésű innováció. In.: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. OKKER, Budapest: 223-240.



- Balázs É. (2000a): New Heads in Hungary. *In.*: Bolam, R.–G. Dunning–P. Karstanje (eds.): New Heads in the New Europe. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin: 43-61.
- Balázs É. (2000b): Az iskolai tudás egyes összetevői – települési különbségek. *Iskolakultúra*, 8.: 34-48.
- Balázs É. (2000c): A középiskolázás sajátosságai a középfokú expanzió folyamatában. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (77 o.).
- Balázs É. (2001a): Területi tervezés, humánerőforrás-fejlesztés a köznevelésben. Kutatási zárójelentés. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (56 o.).
- Balázs É. (2001b): A középfokú oktatásba történő felvételi folyamat területi jellemzői. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (30 o. + mell.).
- Balázs É. (2001c): Területi tervezés a köznevelésben. *In.*: Ph.D. Tanulmányok. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Regionális politika és gazdaságtan Ph.D. Pécs: 6-25.
- Balázs É. (2001d): A köznevelési tervezés rendszere, a területi és helyi tervezés. *In.*: Palotás Z. (szerk.): Önkormányzat és köznevelés 2000. Országos Köznevelési Intézet, Budapest: 29-42.
- Balázs É. (2001e): Expanzió a középiskolában – Egy vizsgálat tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.: 36-49.
- Balázs É. (2001f): Európai csatlakozásunk és az oktatás. *In.*: Az iskola, mint az esélyteremtés, a felemelkedés eszköze. Konferencia kötet. Oktatási Minisztérium, Budapest: 91-98.
- Balázs É. (2002a): Területi tervezés, humánerőforrás-fejlesztés a köznevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.: 34-47.
- Balázs É. (2002b): A köznevelés a humánerőforrás-fejlesztésben két régióban. *Tér és Társadalom* 3.: 117-132.
- Balázs É. (2002d): Expanzió a középiskolában – egy vizsgálat tapasztalatai. *In.*: Szakmai Napok 2001 (szerk. Budai Á.–Monostori A.). Országos Köznevelési Intézet, Budapest:
- Balázs É. (2003a): Területi tervezés, humánerőforrás-fejlesztés a köznevelésben. Szakmai Napok 2002. (szerk. Monostori A.). Országos Köznevelési Intézet, Budapest: 9-21.
- Balázs É. (2003b): Expanzió középfokon. *Szociológiai Szemle* 1.: 55-78.
- Balázs É. (2003c): Innovativitás a köznevelésben. *Iskolakultúra* 1.: 37-47.
- Balázs É. (2003d): Vélemények és tények a középiskolai expanzióról – egy empirikus kutatás tükrében. *In.*: Nagy M. (szerk.): Mindenki középiskolája. Országos Köznevelési Intézet, Budapest: 11-31.
- Balázs É.–Forgács A. (2002): Az oktatási kormányzat területfejlesztési tevékenysége. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (18 o.).
- Balázs É., Halász G.–Imre A.–Moldován J.–Nagy M. (2000): Magyarország. *In.*: Balázs É.–Halász G. (szerk.): Oktatás és decentralizáció Kelet-Európában. Okker, Budapest: 17-127. Angol nyelven: Hungary. *In.*: Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe. (ed. by Ariel Fiszbein). World Bank Institute. Learning Resources Series, Washington D.C., 2001: 53-70.
- Balázs É.–Halász G. (szerk.) (2000): Oktatás és decentralizáció Kelet-Európában. Okker, Budapest (298 o.).
- Balázs É.–Hermann Z. (2002): Education Management and Finance in Hungary. Efficiency, Equity and Quality Problems in the Transition Period. *In.*: Davey, K. (ed.): Balancing National and Local Responsibilities. Educational Management and Finance in Four Central European Countries. LGI Books. Open Society Institute Budapest, Budapest: 35-112.
- Balázs É.–Imre A. (1999): A megyei köznevelés-fejlesztési tervek elemzése. Kutatási zárótanulmány. Kézirat, Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (34 o.).
- Balázs É.–Molnár Gy. (2000): A középiskolai expanzió helyzete Komárom-Esztergom megyében. Esettanulmány. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (21 o.)



- Balázs É.–Surányi B. (1991): A nagylétszámú korosztályok iskolázása mint különleges feszítő oktatási probléma. *Új Pedagógiai Szemle* 2.: 43-47.
- Balázs É.–Surányi B. (1992a): A nagylétszámú korosztályok a középfokú oktatás küszöbén: helyzetkép az általános iskolai vezetés szemével. In.: Balázs É.–Lannert J.–Surányi B. (1992): Demográfiai hullám, iskola, munkanélküliség. Akadémiai Kiadó, Budapest: 39-61.
- Balázs É.–Surányi B. (1992b): A demográfiai „előcsúcs” belépése a középfokú oktatásba – a fogadó intézményhálózat oldaláról. In.: Balázs É.–Lannert J.–Surányi B. (1992): Demográfiai hullám, iskola, munkanélküliség. Akadémiai Kiadó, Budapest: 63-79.
- Balázs É.–Surányi B. (1992c): A nagylétszámú korosztályok iskolázása és a rendszerváltás. In.: Balázs É.–Lannert J.–Surányi B. (1992): Demográfiai hullám, iskola, munkanélküliség. Akadémiai Kiadó, Budapest: 81-85.
- Balázs É.–Surányi B. (1993): Rendszerváltás és megyei oktatásirányítás. *Iskolakultúra* 6.: 39-47.
- Balázs É.–F. van Wieringen–L. Watson (eds.) (2000): Quality and educational management. Wolters Kluwer - Műszaki Könyvkiadó, Budapest (247 o.).
- Balcsók I. (2001): Interjú Bagoly Alberttel, a baktalórántházi Bay Ádám Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium igazgatójával. Kutatási munkaanyag a „Területi tervezés, humánerőforrás-fejlesztés a közoktatásban” c. kutatáshoz. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Barro R. J.–X. Sala-i-Martin (1995): Economic Growth. McGraw-Hill, London.
- Barro, R. J. (1991): Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*. 106.: 407-444.
- Barro, R. J.–H. C. Wolf (1991): Data appendix for economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*. 106.
- Barro, R. J. (1994): Economic growth and convergence. ICT Press, San Francisco.
- Barro, R. J. (1997): Deteriminants of economic growth – a cross country empirical study. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Bartke I.–Nemes Nagy J. (1992): A szürkeállomány fehér foltjai – A szellemi potenciál térszerkezete Magyarországon. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Bartke I. (1994): A területi (gazdasági) fejlődés társadalmi hajtóerői és az állami szabályozás. *Tér és Társadalom* 3-4.: 1-22.
- Báthory Z. (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkonet, Budapest: 37-88; 171-177.
- Bauer B.–Tibori T. (2002): Az ifjúság viszonya a kultúrához. In.: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.(szerk.): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest: 180-201.
- Becker, G. S. (1975): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Berényi S. (1994): A megyei önkormányzatok funkciói, különös tekintettel az államigazgatási feladatok ellátására. In.: Agg Z.–Pálné Kovács I. (szerk.): A rendszerváltás és a megyék, Comitatus, Veszprém.
- Bihari, M.–Pokol B. (1992): Politológia. ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bognár M.–Imre A.–Mezei I. (2001): A humánerőforrás fejlesztési lehetőségei egy kistérségben. *Új Pedagógiai Szemle* 11.: 51-63.
- Bognár M.–Imre A.–Mezei I. (2001): Az oktatás és a képzés helye a területfejlesztésben. Mintaterület: az Ózd-putnoki kistérség. *Tér és Társadalom* 3-4.: 105-124.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. Wiley, New York.
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In.: Ferge Zs.–Háber J. (vál.): Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest: 65-91.
- Bourdieu, P. (1978): Rekonverziós stratégiák; A szimbolikus tőke. In.: Bourdieu, P.: A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelése. Gondolat Kiadó, Budapest: 350-400.



- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz R. (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bowles, S. (1974): Egyenlőtlen iskolázás avagy a társadalmi munkamegosztás újratermelése. In.: Ferge Zs.–Háber J. (vál.): Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest: 93-107.
- Bowles, S.–H. Gintis (1976): Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. Basic Books, New York.
- Brown, L. B. (1981): Building a Sustainable Society. W. W. Nothorn and Co., New York.
- Brundtland, G. H. (1988): Közös jövőnk. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Buday-Sántha A. (2001): Agrárpolitika – vidékpolitika. A magyar agrárgazdaság és az Európai Unió. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Cartwright, D. S. (1969): Ecological variables. In.: Borghatta, E. F. (ed.): Sociological Methodology. Jossey-Bass, San Francisco.
- Carson, R. (1995): Néma tavasz. Katalizátor Iroda, Budapest.
- Chatterji, M. (1998): Tertiary Education and Economic Growth. *Regional Studies* Vol. 32. 4.: 349-354.
- Coleman, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity: Summary Report. U.S. Government print. Off, Washington D.C.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In.: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest: 11-43.
- Collins, R. (1979): The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification. Academic Press, New York.
- Cook, Ph.–K. Morgan (1998): The associational economy: Firms, Regions and Innovation. Oxford University Press, Oxford.
- Coombs, Ph. H. (1971): Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czeizel E.–Lányiné dr. Engelmayer Á.–Rátay Cs. (1978a): Az értelmi fogyatékosok kóredete a Budapest-vizsgálat tükrében. Medicina Kiadó, Budapest.
- Czeizel E.–Lányiné dr. Engelmayer Á.–Rátay Cs. (1978b): Még egyszer az értelmi fogyatékosokról. *Valóság* 9.: 109-111.
- Czeizer Z.–Híves T.–Török B. (2001): A XXI. Század iskolája: Adatok a közoktatási épületfejlesztési célprogram kidolgozásához. Kézirat. Oktatókutató Intézet.
- Csákó M. (összeáll. és szerk.) (1989): Számítógép, Oktatásügy, Iskola. Egy szociológiai kutatás tapasztalataiból. Társadalomtudományi Intézet Műhelytanulmányok, Budapest.
- Csanádi G.–Ladányi J.–Gerő Zs. (1989): Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. Magvető Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (szerk.) (1998): Az iskolai tudás. Osiris, Budapest.
- Csapó T. (1997): Az Észak-Nyugat-Dunántúl humán erőforrásai. *Tér és Társadalom* 1.: 39-56.
- Cseh-Szombathy L. (1974): A statisztikai módszerek alkalmazása az öngyilkosságok vizsgálatánál. In.: Andorka R.–Buda B.–Cseh-Szombathy L. (vál.): A deviáns viselkedés szociológiája. Gondolat Kiadó, Budapest: 408-422.
- Csizmadia Z. (2001): A területfejlesztési és a közoktatási tervezési szereplők kapcsolata az észak-alföldi régióban. Esettanulmány a „Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban” c. kutatáshoz. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (27 o.).
- Deák Zs.–Nagy M. (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In.: Nagy M. (szerk.) (1998): Tanári pálya és életkörülmények 1996-97. Okker, Budapest: 13-59.
- Dőry T.–Mészáros R.–Rechnitzer J. (1998): Tudomány és regionalitás Magyarországon a 90-es években. *Tér és Társadalom* 3.: 105-151.
- Dőry T. (1996): A kutatás-fejlesztés egyes jellemzőinek területi szerkezete. *Tér és Társadalom* 1.: 57-72.



- Döry T. (1997): Szellemi potenciál és a műszaki fejlesztés az Észak-Nyugat-Dunántúlon. *Tér és Társadalom* 2-3.: 157-165.
- Dublin, L.–A. Lotka (1930): *The Monetary Value of a Man*. Ronald Press, New York.
- Durkheim, E. (1967): Az öngyilkosság. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest: 227-261.
- Education at a Glance 2000 (2002). OECD, Paris.
- eEurope 2002 – An Information Society for All. Action Plan prepared by the Council of the European Commission for the Feira European Council, 19-20, June 2000. [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int).
- Előzetes Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás-fejlesztés (2000): Oktatási Minisztérium, Gazdasági Minisztérium, Szociális és Családügyi Minisztérium (vázlat) (23 o.+ 15 Tábl.)
- Ehrlich É.–Révész G. (1994): A jelen és egy lehetséges jövő Magyarországon 1985-2005. *In.*: Kelet-Közép-Európa: Honnan hová? Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Enyedi Gy. (1981): A területfejlesztési politika néhány eleméről. *Területi Statisztika* 2.: 139-147.
- Enyedi Gy. (szerk.) (1993): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Enyedi Gy. (1994): Területi fejlődés, regionális átalakulás a poszt szocialista Magyarországon. *Társadalmi Szemle* 8-9.: 133-139.
- Enyedi Gy. (1996): Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Enyedi Gy. (1997): A sikeres város. *Tér és Társadalom* 4.: 1-19.
- Enyedi Gy. (2000): Globalizáció és a magyar területi fejlődés. *Tér és Társadalom* 1.: 1-10.
- Enyedi Gy.–Pálné Kovács I. (1994): A kormány és az önkormányzatok. *In.*: Gombár Cs.–Hankiss E.–Lengyel L.–Várnai Gy. (szerk.): Kormány a mérlegen 1990-1994. Korridor, Budapest: 231-246.
- Enyedi Gy.–Horváth Gy. (szerk.) (2002): Táj, település, régió. Magyar Tudománytár 2. Kossuth Kiadó, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- European Spatial development Perspectives (ESDP) (1998): European Commission, Brussels.
- Fábrí I. (2002): A sport, mint a fiatal korosztályok életmódjának meghatározó eleme. *In.*: Szabó A.–Bauer B.–Laki L. (szerk.): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest: 166-179.
- Faragó L. (1997): Tervezéselméleti alapvetések. *Tér és Társadalom* 3.: 1-17.
- Ferge Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zs. (1982): Társadalmi újratermelés és társadalompolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest: 13-23.
- FIDEV kutatócsoport (2001): Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett diplomások munkaerőpiaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről. BKÁE Emberi Erőforrás Tanszék.
- Forray R. K. (1988): Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. K. (1991): Az iskolakörzetesítések rövid története. *Educatio. Kutatás Közben*. Oktatókutató Intézet, Budapest (21 o.).
- Forray R. K. (1992a): Társadalom, oktatás, szakképzés. *In.*: Forray R.–Györgyi Z. (szerk.): Egy ismeretlen Magyarország. Akadémiai Kiadó, Budapest: 13-25.
- Forray R. K. (1992b): Az oktatásökológiáról. *In.*: Forray R. K.–Kozma T.: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest: 13-25.
- Forray R. K. (1992c): A régió és a migráció szociológiai összefüggései. *In.*: Forray R. K.–Kozma T.: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest: 26-39.
- Forray R. K.–Kozma T. (1986): Elmélet és módszertan. *In.*: Forray R.–Kozma (szerk.) Oktatásökológia. Oktatókutató Intézet, Budapest: 11-57.



- Forray R. K.–Kozma T. (szerk.) (1987): Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K.–Kozma T. (1992): Regionális kutatások az oktatásügyben. *In.*: Forray R. K.–Kozma T.: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest: 7-14.
- Forray R. K.–Kozma T. (1999): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. Oktatókutató Intézet – Kutatás közben No. 225. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K.–Híves T. (2002): Jelentkezés a felsőoktatásba, 2001. *Tér és Társadalom* 1.: 99-115.
- Forrester, P.–prof. P. Roberts–J. Watson (2000): From regeneration to the learning region: A study of Kent Thames-side. Sokszorosított anyag a „The power of partnership – Learning cities and regions” c. OECD Konferencián. London-Kent-Thames side (67 o.+Mell.).
- Fóti K. (szerk.) (2000): Az emberi erőforrások jellemzői Magyarországon 1999. (A Human Development Report, Hungary, 1999 magyar nyelvű változata). MTA Világgazdasági kutató Intézet, Budapest: 61-72.
- Foucault, M. (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fuller, B.–R. Robinson (eds.) (1992): The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change. Praeger, New York.
- Galasi P. (2002): Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *EDUCATIO*, Nyár: 227-237.
- Garami E. (2000): A középiskolai expnazió jellegzetességei. Statisztikai adatok elemzése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (85 o.).
- Gáspár L. (1998): Általános innovációelmélet. Magyar Innovációs Szövetség, Budapest.
- Gastil, R. D. (1987): Freedom in the World. Greenwood Press, Westport.
- Gazsó F. (1988): Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Géczi J. (2001): A tanulók biológiai tudásáról. *Magyar Pedagógia* 101. évf. 4.: 461-484.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*. Vol. 47. 3.: 481-505.
- Green. T. F. (1980): Predicting the Behaviour of Educational systems. Syracuse University Press, New York.
- Grosz A. (2001): A területfejlesztés és a közoktatás-tervezés kapcsolata a nyugat-dunántúli régióban. Esettanulmány a „Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban” c. kutatáshoz. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (26 o.).
- Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper (1994): European Commission, Brussels.
- Györgyi Z.–Imre A. (1997): Iskolafenntartói társulások tapasztalatai és problémái. Kézirat. Oktatókutató Intézet (27 o.).
- Hablicsek, L. (2000): Kísérlet a magyarországi roma népesség előreszámítására 2050-ig. *In.*: Tanulmányok a cigányság helyzetéről. Aktív Társadalom Alapítvány.
- Hajdú Z. (1996): A közigazgatási térfelosztás változásai Magyarországon. *Tér és Társadalom* 1.: 5-21.
- Hajdú Z. (2000): Magyarország geopolitikai helyzetének átalakulása a rendszerváltás időszakában. *In.*: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 40-59.
- Halász G. (szerk.) (1997): Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás. Okker, Budapest (364 o.).
- Halász G. (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest: 45-68..
- Halász G.–H. Altrichter (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. *In.*: Balázs É.–Halász G. (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker, Budapest: 243-298.



- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (1996): Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Országos Közoktatási Intézet, Budapest (294 o.).
- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (1997): Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény. Okker, Budapest (417 o.).
- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest (512 o.).
- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest (560 o.).
- Havas G.–Kemény I.–Liskó I. (2001): Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában. Kutatási zárótanulmány. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Havas G.–Kemény I.–Liskó I. (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hibbit, K.–P. Jones–R. Meegan (2001): Tackling Social Exclusion: The Role of Social Capital in Urban Regeneration on Merseyside – From Mistrust to Trust? *European Planning Studies* Vol. 9. 2.: 142-161.
- Hoffmann R. (1992): A Németh László nyolcosztályos gimnázium Pedagógiai programja (Iskolakoncepció, tantervek, vizsgakövetelmények). I. PSZM Projekt, Budapest.
- Horn D. (2003): Az általános iskolák infrastruktúrája, eszközellátottsága finanszírozási lehetőségeik tükrében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (20 o.).
- Horváth Gy. (1994): A Dél-Dunántúl nemzetközi versenyképességének előfeltétele, a technikai megújulás. *Tér és Társadalom* 1-2.: 37-58.
- Horváth Gy. (2000a): Decentralizáció és a régiók – kelet-közép-európai nézőpontból. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 60-72.
- Horváth Gy. (2000b): Partnerség az Európai Unió regionális politikájában. *Tér és Társadalom* 1.: 11-26.
- Horváth Gy. (2001): Decentralizáció és regionalizmus Európában. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Regionális politika és gazdaságtan Doktori Iskola. Habilitációs előadások 3., Pécs.
- Horváth Gy. (2002): A regionális folyamatok kutatása és a területi statisztika. *Területi Statisztika* 5. (42.) évf. 4.: 307-320.
- Horváth Gy.–Illés I. (1997): Regionális fejlődés és politika. A gazdasági és szociális kohézió erősítésének feladatai Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás időszakában. *Európai Tükör Műhelytanulmányok* 16. Integrációs Stratégiai Munkacsoport, Budapest.
- Hospers, G. J.–S. Beugelsdijk (2002): Regional Cluster Policies: Learning by Comparing? *KYKLOS*. Vol. 55: 381-401.
- Hrubi, L. (2000): A gazdasági térszerkezet változásai Magyarországon. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 237-264.
- Huntington, S. P. (1998): A civilizációk összezsugorodása és a világrend átalakulása. Európa Kiadó, Budapest.
- Illés I. (2000): Az Európai Unió keleti kibővítése és a regionális politika reformja. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 21-39.
- Imre A. (1997): Iskolafenntartó társulások. *EDUCATIO* 3.: 490-500.
- Imre A. (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In.: Vágó I. (szerk.) (1999): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker, Budapest: 73-106.
- Imre A. (2000): A középiskolai oktatás kiterjedése és hatása a tanulói továbbhaladásra. Ph. D értekezés. ELTE Pedagógiai Doktori Iskola. (136 o. + Mell.).



- Imre A. (2001): A középiskolai expanzió Csongrád megyében. Esettanulmány. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (11 o.).
- Imre A. (2003): A kistérségi iskolák népességmegtartó ereje. Kutatási zárójelentés. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (41 o.).
- Imre A.–Lannert J. (2003): A vizsgált kistérségek jellemzői és a kutatás mintája. In.: Lannert J. (szerk.) *Hogyan tovább? Országos Köznevelési Intézet, Budapest. (megjelenés alatt)*
- Investing in Education (2001): Statistics and Indicators. OECD, Paris.
- Ivancsics I. (1994): A területi igazgatás hatásköri reformja. In.: Agg Z.–Pálné Kovács I. (szerk.): *A rendszerváltás és a megyék, Comitatus, Veszprém: 85-98.*
- Jelentés a területi folyamatokról (1992): Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium, Budapest.
- Kemény I.–Havas G.–Kertesi G. (1994): Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Kendrick, J. (1976): *The Formation and Stocks of Total Capital. National Bureau of Economic Research. New York.*
- Key data on education in Europe (2000): Eurydice – European Commission, Brussels.
- Kiss É. (2002): Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pécs: 37-54; 15. sz. Függ.
- Knight, F. H. (1964): *Risk, uncertainty and profit. Kelley, New York.*
- Kocsis M. (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudás-mérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra* 8.: 3-13.
- Komenczi B. (2000): Az oktatás jövője – az Európai Unió oktatásfejlesztési elképzelései. *Új Pedagógiai Szemle* 11.: 122-130.
- Kopátsy S. (1998): Az oktatás és a gazdaság. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8.: 15-23.
- Kovács K.–Bihari Zs. (2000): Változó agrárgazdaság a térben. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs: 282-297.*
- Kozma T. (szerk.) (1986): *A tervezés és a döntés anatómiája. Oktatókutató Intézet, Budapest.*
- Kozma T. (1987a): Iskola és település. Regionális oktatásügyi kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (1987b): Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia* 1.: 37-46.
- Kozma T. (1987c): Településfejlettség és iskolázottság. *Pedagógiai Szemle* 5.: 419-429.
- Kozma T. (1987d): Az innovációk terjedését befolyásoló társadalmi-gazdasági tényezők. In.: Forray R. K.–Kozma T. (szerk.): *Az oktatás fejlesztése Komárom megyében. Adottságok és törekvések. Oktatókutató Intézet, Budapest: 415-455.*
- Kozma T. (1992): A köznevelés és a felsőoktatás illeszkedése. Kézirat. Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *EDUCATIO* 2.: 248-259.
- Kozma T. (2002): Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásban, 1990-2000. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest (232 o.).
- Kozma, T.–Forray R. K. (1989): Regionális oktatásfejlesztés: térségi variációk a központi oktatáspolitikára. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kozma T.–Híves T.–Radácsi I. (1997): A harmadfokú képzés területi különbségei. *EDUCATIO* 2.: 236-247.
- Kőpatakiné Mészáros M.–Dr. Salné Lengyel M. (2001): A gyógypedagógiai nevelés helyzete az ezredforduló Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 2.: 10-31.
- Környei L.–Dobsi A. (2000): Mélyül a régiós szakadék. *Új Pedagógiai Szemle* 10.: 35-51.
- Krogh, von G.–I. Nonaka–T. Nishiguchi (eds.) (2000): *Knowledge creation. Macmillan, Handmills.*



- Krugman, P. (1991): *Geography and Trade*. Leuven University Press, Leuven, Belgium; MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London: 4-11; 26-34; 70-72; 76; 84-90; 94-98.
- Krugman, P. (2000): A földrajz szerepe a fejlődésben. *Tér és Társadalom* 4.: 1-21.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2001a): *Területi Statisztikai Évkönyv 2000*, KSH, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2001b): *Magyar Statisztikai Évkönyv 2000*, KSH, Budapest.
- Ladányi J.–Csanádi G. (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Laki L. (2002): Munkaerő-piaci helyzet, gazdasági aktivitás, foglalkoztatottak, földbirtoklás és vállalkozás. In.: Szabó A.–Bauer B.–Laki L. (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest: 61-130.
- Laky D. (1927): *Az elválások és az öngyilkosságok okai és leküzdésüknek eszközei*. Magyar Statisztikai Társaság Kiadványai 3., Városi Nyomda, Budapest.
- Lannert J. (2003): Középiskola-választás kilencvenes évek végén. In.: Nagy M. (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest: 71-92.
- Lazarsfeld, P. F. (1993): *On Social Research and Its Language* (ed. by R. Boudon). *Heritage of Sociology Series*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Lengyel Gy.–Szántó Z. (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest: 5-7.
- Lengyel I. (1994): A telephelyválasztás. In.: Rechnitzer J. (szerk.): *Fejezetek a regionális gazdaságtan tanulmányozásához*. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr-Pécs: 35-68.
- Levy, F.–R. J. Murnane (2001): *Key Competencies Critical to Economic Success*. In.: Rychen, D. S.–L. H. Salganik (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: 151-173.
- Lockwood, D. (1963): *Social Integration and System Integration*. In.: Zollschan, G. K.–W. Hirsch (eds.): *Explorations in Social Change*. New York.
- Lucas, R. E. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics* 22.: 3-42.
- Luhmann, N. (1995): *Social Systems*. Stanford University Press, Stanford, U.S.
- Lukács L. (1999): *Közoktatási feladatellátás társulásban és együttműködési formában Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. In.: Palotás Z. (szerk.): *Önkormányzat és közoktatás '99*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd.
- Lukács P. (1986): *A középtávú oktatástervezés központi mechanizmusairól*. In.: Kozma Tamás (szerk.): *A tervezés és a döntés anatómiája*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Maddison, A. (1982): *Phases of Capitalist Development*. Oxford University Press, New York.
- Magyarország Nemzeti Fejlesztési Terve 2004-2006. *Stratégia 2002. szeptember 19. Miniszerelnöki Hivatal NFT és EU Támogatási Hivatala* (55 o.+Mell.)
- Maillat, D. (1991): *The innovation process and the role of the milieu*. In.: Bergman, E.–G. Maier–F. Tödtling (eds.): *Regions Reconsidered. Economic Networks, Innovation and Local development in Industrialized Countries*. Mansell, London, New York.
- Mankiw, N. G.–D. Romer–D. N. Weil (1992): A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics* 107.: 407-438.
- Marián B. (1999): *Telefonos felmérés az új munkaerővel szembeni elvárásokról*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (11 o.+Mell.)
- Marshall, A. (1961): *Principles of economics*. Macmillan and Co., London.
- Mártonfi Gy. (2003a): *A felsőközépfokú oktatás átstrukturálódása*. *Iskolakultúra* 1.: 62-69.
- Mártonfi Gy. (2003b): *Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása*. In.: Nagy M. (szerk.) *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest: 117-135.
- Marx, K. (1967): *A tőke*. Kossuth Kiadó, Budapest.



- Massey, D.–R. Meegan (1992): *The Anatomy of Job-loss*. Methuen, London, New York.
- Matsuyama, K. (1991): Increasing returns, industrialization and indeterminacy of equilibrium. *Quarterly Journal of Economics* 106.: 616-650.
- McNally D. (1998): *Political economy and the rise of capitalism*. University of California Press, Berkeley, U.S.
- Meliskova, J.(2000): Integration of geography and statistics. *Statistical Journal of the United Nations* 2.: 189-193.
- Merton, R. K. (1974): Társadalmi struktúra és anómia. In.: Andorka R.–Buda B.–Cseh-Szombathy L. (szerk.): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest: 45-63.
- Mezei I. (1997): Területi különbségek a középfokú oktatásban. *EDUCATIO Ősz*: 501-515.
- Mezei I. (2000): A fiatalok képzettségének területi jellemzői. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (2000): *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón*. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 489-508.
- Miller, H. (1960): Annual and lifetime income in relation to education, 1929-1959. *American Economic Review* 50.: 962-986.
- Miller, S. M.–P. Roby (1974): A papírkórság csapdája. In.: Ferge Zs.–Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest: 109-121.
- Mincer, J. (1958): Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy* 66.: 281-302.
- Mincer, J.(1974): *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, Columbia.
- Mitch, D. (1992): The Rise of Popular Literacy in Europe. In.: Fuller, B.–R. Robinson (eds.): *The Political Construction of Education*. Prager, New-York.
- Morgan, K. (1997): The learning region: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies* Vol. 31. No. 5.: 491-503.
- Myrdal, G.(1957): *Economic Theory and Underdeveloped Regions*. Duckworth C Co., London.
- Nagy M. (2000): Van-e középiskolai expanzió Heves megyében? Esettanulmány. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ (26 o.).
- Nagy M. (1997): Tanárok, települések, régiók. *EDUCATIO Ősz*: 516-530.
- Nagy M. (1998): Jövedelmek, keresetek, vagyoni helyzet. In.: Nagy M. (szerk.): *Tanári Pálya és életkörülmények 1996-97*. Okker, Budapest: 89-115.
- Nagy M. (2001): A hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar köznevelési rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle* 3.: 31-55.
- Nagy M. (szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények 1996-97*. Okker, Budapest (363 o.).
- Nárai M. (2000): Nonprofit szervezetek a kilencvenes évek Magyarországon. In.: Horváth Gy.–Rechnitzer J. (szerk.): *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón*. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja, Pécs: 443-465.
- Nemes Nagy J. (szerk.) (1980): *A felsőoktatás területi kapcsolatai*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- Nemes Nagy J. (1995a): A GDP regionális számbavétele. In.: Probáld F. (szerk.): *Pro Geographia Humana*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy J. (1995b): A „gazdasági egészség” földrajzi képe Magyarországon. *Földrajztanítás* 3-4.: 4-11.
- Nemes Nagy J. (1998): A tér a társadalomkutatásban. Bevezetés a regionális tudományba. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Nemes Nagy J. (2000): A területi fejlődés „állami” és piaci útjai a 90-es években. *Területi Statisztika* 3.: 203-220.
- Neuwirth G. (1999): *A középiskolai munka néhány mutatója 1999*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest (97 o.).
- Neuwirth G. (2000): *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest (122 o.).



- Neuwirth G. (2002): A középiskolai munka néhány mutatója 2001. Országos Köznevelési Intézet, Budapest (174 o.).
- Nevelhetőség és általános iskola II. (szerk. Illyés S.) (1985): Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Nevelhetőség és általános iskola III. (szerk. Illyés S.) (1986): Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Népszámlálás 2001. Előzetes adatok a képviselői minta alapján (2002): [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu).
- Népszámlálás 2001 (2003): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Nonaka, I.–H. Takeuchi (1995): The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. OUP, Oxford.
- Nyíri L. (1996): Leszakadás vagy követés a tudás-intenzív fejlesztésben. *Közgazdasági Szemle* 6.: 564-576.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2000): Statisztikai tájékoztató. Óvodák 1999/2000. OM, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2001a): Statisztikai tájékoztató. Alapfokú oktatás 1999/2000. OM, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2001b): Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1999/2000. OM, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2001c): Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás 1999/2000. OM, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2002a): Research and development in Hungary (Oct., 2002): Ministry of Education, Research and Development Division, Budapest (18 o.).
- Oktatási Minisztérium (OM) (2002b): Statisztikai tájékoztató. Alapfokú oktatás 2000/2001. OM, Budapest.
- Oktatási Minisztérium (OM) (2002c): Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 2000/2001. OM, Budapest.
- Országgyűlési Beszámoló a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az ország területi folyamatairól (1999): Oktatás. Oktatási Minisztérium, Budapest (23 o.).
- Országos Településhálózat-fejlesztési koncepció. 1007/1971. (XII.16). sz. Kormányrendelet.
- Önfejlesztő Iskolák Egyesülete (é.n.): Az Egyesület bemutatása. Információs broszúra.
- Pálné Kovács I. (1994): A területi közigazgatás szervezése és a dekoncentrált szervek. In.: Agg Z.–Pálné Kovács I. (szerk.): A rendszerváltás és a megyék, Comitatus, Veszprém: 75-84.
- Palotás Z. (2000): Preparitív projekt. Regionális és lokális szintű humán erőforrások és a köznevelési tervezés, valamint az intézményi képzési profilok átalakulása az észak-nyugat-magyarországi régióban. Tapasztalatok a GYSM-Vas-Zala megyei köznevelési tervek és interjúk alapján. Kutatási Jelentés. Kézirat. Gallup Magyarország (45 o.).
- Perroux, F. (1972): Nemzeti függetlenség és a kölcsönös gazdasági függés. *Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó*, Budapest.
- Petrakis, P. E.–D. Stamatakis (2002): Growth and educational levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review* 21: 513-521.
- Polónyi I.–Tímár J. (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest: 9-16; 53-98.
- Rechnitzer J. (1990): Szempontok az innovációk terjedésének kutatásához. In.: Tóth J. (szerk.): Tér – Idő – Társadalom. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs.
- Rechnitzer J. (1993): Szétszakadás vagy felzárkózás. A térszerkezetet alakító innovációk. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr: 11-35.
- Rechnitzer J. (1998): Területi stratégiák. Dialóg Campus, Budapest-Pécs: 17-41.
- Rechnitzer J. (szerk.) (1999): Fejezetek a regionális gazdaságtan tanulmányozásához. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr-Pécs.
- Reisz T. (2001): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra* 11.: 50-62.
- Rokkan, S.–D. Urwin (eds.) (1982): The Politics of Regional Identity. Sage, London.



- Román del Río, C. (ed.) (2001): *Learning to Innovate: Learning Regions*. OECD CERi – Anfora. Grupo de Marketing y Comunicación. Spain: 13-23; 135-145.
- Romer, P. M. (1989): *Human capital and growth: theory and evidence*. Working Paper No. 3173. National Bureau of Economic Research. Cambridge.
- Romer, P. M. (1996): *Science, economic growth and public policy*. *Challenge* 2.
- Rose, R. (1993): *Regional Science: From Crisis to Opportunity*. *Papers in Regional Science* 78.: 101-110.
- Rosen, S. (1991): *Human Capital*. In.: Eatwell, J.–M. Milgate–P. Newman (eds.): *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Vol. 1. The Macmillan Press, London-New York-Tokyo: 681-690. Magyar nyelven: *Emberi tőke*. In.: Lengyel Gy.–Szántó Z. (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest: 71-100.
- Rutten, R.–S. Bakkers–F. Boekema (2000): *The Analysis of Learning Regions: Conclusions and Research Agenda*. In.: Boekema, F.–K. Morgan–S. Bakkers–R. Rutten (eds.): *Knowledge, innovation and economic growth. The theory and practice of learning regions*. Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA.
- Rychen, D. S.–L. H. Salganik (eds.) (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen (251 o.).
- Samuelson, P. A. (1954): *The Pure Theory of Public Expenditure*. *Review of Economics and Statistics* 35.
- Schulz, Th. (1961): *Investment in human capital*. *American Economic Review* 51, March: 1-17.
- Schumpeter, J. A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Semjén A.–Vámos D. (szerk.) (2000): *Technológiai Előrettekintési program Oktatás, emberi erőforrás munkacsoportjának zárójelentése*. Oktatási Minisztérium, Budapest (115 o.).
- Sen, A. (1993): *Az egyéni szabadság mint társadalmi elkötelezettség*. In.: Kindler J.–Zsolnai L. (szerk.): *Etika a gazdaságban*. Keraban Kiadó, Budapest: 26-44.
- Simon M. (2000): *A középfokú expnázio néhány mozzanata. Mi olvasható ki az osztályfőnöki kérdőívekből?* Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (19 o.).
- Simon M. (2002): *Gyorsjelentés az Intézményi szintű változások c. empirikus kutatásról*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (41 o.).
- Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Solow, R. M. (1988): *Growth theory. An exposition*. Oxford University Press, New York.
- Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina Kiadó, Budapest: 13-20; 92-122; 162-169.
- SOROS Alapítvány Évkönyvek (1997, 1998, 1999, 2000): *Soros Alapítvány*, Budapest.
- Spence, M. (1973): *Job market signaling*. *Quarterly Journal of Economics* 87 (3): 355-374.
- Stern, N. (1991): *The determinants of growth*. *Economic Journal* 101.: 122-133.
- Storper, M. (1997): *The Regional World*. Guilford Press, New York.
- Sugár A. (2001): *Tanulók, tagozatok, iskolák. A 2000. és 2001. évi középiskolai felvételi rendszer eredményeinek értékelése*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (25 o.).
- Summers, R.–A. Heston (1988): *A new set of international comparisons of real product and price levels: estimates for 130 countries, 1950-85*. *Review on Income and Wealth* 34.: 1-25.
- Surányi B. (1987): *A munkaerőpiac és az általános iskola társadalmi elfogadottsága*. *Valóság*, 7.: 50-62.
- Surányi B. (1991): *A „dolláros képzés” első néhány évéről a magyar egyetemeken*. Oktatókutatási Intézet, „Kutatás Közben” (31 o.).
- Surányi B. (1992): *Idegennyelvű képzés és felsőoktatás-diplomácia*. *Magyar Felsőoktatás* 4.: 18.
- Surányi B. (2000): *Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák*. *Iskolakultúra* 4.: 38-50.
- Survey of ICT in schools 1998. (1998): *DFEE Statistical Bulletin*, Issue 11.
- Szabó L. T. (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutatási Intézet, Budapest: 5-126.
- Szabó A.–Bauer B.–Laki L. (szerk.) (2002): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest*.



- Szakképzés Magyarországon, 1996. (szerk. Benedek András) (1997): Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Takács V. (2000): A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. *Iskolakultúra* 8.: 14-33.
- Tematika a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az ország területi folyamatairól szóló országgyűlési beszámolóhoz. VÁTI Kht. Budapest, 1998 (31 o.).
- TEMPUS Magyarország Közalapítvány adatbázisai. [www.tpf.iif.hu](http://www.tpf.iif.hu).
- The transition from education to working life (2001): Key data on vocational training in the European Union. CEDEFOP Reference Series Luxembourg: [www2.trainingvillage.gr/download/publication/keydata/kdt3/2202/2202EN\\_1.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/keydata/kdt3/2202/2202EN_1.pdf).
- Tót É. (2001): Számítógépek az iskolában. Oktatókutató Intézet – Kutatás közben No. 229. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Tót É. (2002): 7. szekció: Szerkezeti és továbbhaladási folyamatok, rendszerkapcsolatok. Vitaindító előadás. In.: Magyar közoktatás, 2001. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája. Országos Közoktatási Intézet, Budapest: 97-106.
- Tóth J.–Trócsányi A. (1997): A magyarság kulturális földrajza. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs: 5-33.
- Tóth J. (1990): A tudományos fokozattal rendelkezők születési, lakó- és munkahelyeinek területi sajátosságai. In.: Tóth J. (szerk.): Tér – Idő – Társadalom. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs: 225-271.
- Vági G. (1982): Versengés a fejlesztési forrásokért. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó I.–Balázs É.–Kocsis M. (1990): A képesség program hatása és eredményei 3. I-II. Oktatókutató Intézet, Budapest (384; 682 o.).
- Vágó I. (szerk.) (1999a): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker, Budapest (356 o.).
- Vágó I. (Psycho Star Bt.) (1999b): A középiskola expanzió Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (20 o.).
- Vágó I. (2000): Az idegennyelv-oktatás a 90-es években. *EDUCATIO* Tél: 668-690.
- Vágó I. (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra* 8.: 61-70.
- Vágó I. (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 12.: 52-74.
- Vámos Á. (2002): A kéttannyelvű nemzetiségi középiskolai oktatást folytató intézmények nyelvenként és oktatási típusonként az egyes évfolyamon tanulók számával (1999/2000). Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia Tanszék.
- Varga J. (1998): Oktatásgazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Vári P. (szerk.) (1997): Monitor '95 – A tanulók tudásának felmérése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári P. (szerk.) (1999): Monitor '99 – A tanulók tudásának változása. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári P. et al. (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 12.: 31-43.
- Vári P. et al. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000. vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 1.: 38-65.
- Walsh, J.R. (1935): Capital concept applied to man. *Quarterly Journal of Economics* 49.: 255-285.
- Zsolnai J. (1976): Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971-1975). Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Zsolnai J. (szerk.) (1983): A képességfejlesztő iskoláért (egy pedagógiai akciókutatás). Oktatókutató Intézet, Budapest (161 o.).
- Zsolnai J. (1986): Egy gyakorlatközeli pedagógia. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig I. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Zsolnai J. (1995): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest.







## Függelék

### *Kutatások a disszertáció témakörében*

*A disszertáció eredményeihez közvetlenül hozzájáruló kvalitatív kutatások:*

„Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban”, OKI KK, 2000–2001; témavezető Balázs Éva

„A középiskolázás sajátosságai a középfokú expanzió folyamatában” OKI KK (MTA-OM pályázat), 1999–2000; témavezető Balázs Éva

„A megyei közoktatási tervek elemzése”, OKI KK, 1997–99; témavezető Balázs Éva és Imre Anna

*Kutatások, amelyek adatai a disszertáció matematikai-statisztikai adatfeldolgozásában is szerepelnek:*

„Intézményi szintű változások”, OKI KK, 2001–2002; témavezető Schmidt Andrea és Simon Mária, résztéma-vezető Balázs Éva

„Igazgatóvizsgálat”, OKI KK 1996–97; témavezető Balázs Éva és Szabó Ildikó

*Korábbi kutatások a szerző szakmai közreműködésével, amelyek hozzájárultak a disszertációhoz:*

„Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás”, OKI KK (World Bank megbízás), 1997–98; témavezető Halász Gábor

„A kormányzati szintek közötti felelősségmegosztás és a közoktatás öt Kelet-Közép-európai országban”, OKI KK – World Bank EDI; témavezető A. Fiszbein; a magyar team témavezetője Halász Gábor

„Education Management and Finance in Four Central European Countries”, OSI-LGI, témavezető K. Davey

„Vezetőképzési igények”, 1991–92, OKI KK, Amszterdami Egyetem, témavezető Balázs Éva

„New Heads in the New Europe”, 1995–96, ENIRDEM, témavezető R. Bolam

„Baranya megyei tanulói tudásmérés”, PTE-TKI Kutatócsoport, 1999–2000; témavezető Kocsis Mihály

*Más kutatások, amelyek adatait a szerző az adatbázisban felhasználta és másodelemezte:*

„A középiskolai munka néhány mutatója”, OKI KK 2000; témavezető Neuwirth Gábor

„Tanári pálya és életkörülmények”, OKI KK 1996–97; témavezető Nagy Mária

„Tartalmi változások a közoktatásban”, OKI KK 1996–97; témavezető Vágó Irén

*A disszertáció keretében feldolgozott adatbázisok*

TEMPUS nemzetközi programok magyar adatai 1990–96 (www. tpf.iif.hu); saját kigyűjtés és feldolgozás

LEONARDO nemzetközi programok magyar adatai 1997–2003 (Leonardo Évkönyvek é.n.; 2002); saját kigyűjtés és feldolgozás

SOROS Alapítvány közoktatási programok adatai (SOROS Alapítvány Évkönyvek 1996–2000, valamint www. soros.hu); saját kigyűjtés és feldolgozás

Középiskolai felvételi Információs Rendszer (KIFIR), 2000. évi adatbázis; saját feldolgozás  
Országos Felsőoktatási Felvételi Információs Rendszer (OFI adatbázis) 2000; Neuwirth Gábor kigyűjtése alapján másodfeldolgozás

„Értékközvetítő és képességfejlesztő program” innovációjának adatai; Kiss Éva, 2002 alapján másodfeldolgozás.



## Táblázatok

### 1. Táblázat

A megyék és régiók gazdasági teljesítőképességének néhány mutatója

Megye	Egy főre jutó GDP, E Ft	1000 lakosra jutó működő vállalko- zások száma	Gazdasági aktivitás aránya (15-74 éves népesség),%	Munkanélküliségi ráta, %
Budapest	2159	137,3	57,7	5,3
Pest	911	84,6	56,2	5,2
<i>Közép-Magyarország</i>	<i>1710</i>	<i>118,1</i>	<i>57,1</i>	<i>5,2</i>
Borsod-Abaúj-Zemplén	760	55,4	46,6	11,7
Heves	817	66,3	51,6	7,6
Nógrád	620	58,1	50,9	9,1
<i>Észak-Magyarország</i>	<i>751</i>	<i>58,6</i>	<i>48,7</i>	<i>10,1</i>
Hajdú-Bihar	810	67,5	49,6	7,2
Szabolcs-Szatmár-Bereg	618	59,9	44,9	11,2
Jász-Nagykun-Szolnok	763	59,1	51,5	9,4
<i>Észak-Alföld</i>	<i>726</i>	<i>62,7</i>	<i>48,3</i>	<i>9,2</i>
Bács-Kiskun	791	73,8	53,7	5,6
Békés	772	62,0	47,8	5,8
Csongrád	977	84,3	53,3	3,9
<i>Dél-Alföld</i>	<i>843</i>	<i>73,6</i>	<i>51,9</i>	<i>5,1</i>
Baranya	885	80,5	50,0	7,1
Somogy	778	75,2	51,7	8,3
Tolna	1009	73,3	52,9	8,2
<i>Dél-Dunántúl</i>	<i>880</i>	<i>76,9</i>	<i>51,3</i>	<i>7,8</i>
Fejér	1287	74,9	56,0	5,1
Komárom-Esztergom	934	79,7	54,9	5,3
Veszprém	910	77,9	55,9	4,0
<i>Közép-Dunántúl</i>	<i>1061</i>	<i>77,2</i>	<i>55,7</i>	<i>4,8</i>
Győr-Moson-Sopron	1480	88,2	58,0	4,2
Vas	1333	71,5	61,3	4,6
Zala	1014	85,8	57,4	3,8
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	<i>1301</i>	<i>83,0</i>	<i>58,7</i>	<i>4,2</i>
<b>Átlag</b>	<b>1 132</b>	<b>83,8</b>	<b>53,5</b>	<b>6,4</b>
<b>Átlag Budapest nélkül</b>	<b>904</b>	<b>72,5</b>	<b>52,6</b>	<b>6,7</b>

Forrás: KSH 2001a.



## 2. Táblázat

A gazdaságilag aktív és nem aktív 20-29 évesek egyes csoportjainak arányi megyénként és régióként, %

Megye	Foglalkoztatott 20-29 éves / 20-29 éves	Munkanélküli 20-29 éves / 20-29 éves	Munkanélküli 20-29 éves / gazd.aktív 20- 29 éves	Inaktív 20-29 éves / 20-29 éves	Eltartott 20- 29 éves / 20- 29 éves
Budapest	61,6	5,9	8,7	9,2	23,3
Pest	63,3	6,7	9,6	15,5	14,4
<i>Közép-Magyarország</i>	62,2	6,2	9,1	11,4	20,2
Borsod-Abaúj-Zemplén	45,6	16,4	26,4	22,6	15,4
Heves	56,0	10,7	16,0	17,8	15,5
Nógrád	56,0	11,3	16,8	21,1	11,7
<i>Észak-Magyarország</i>	50,1	14,0	21,9	21,1	14,8
Hajdú-Bihar	48,9	11,4	18,9	20,0	19,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	46,5	15,5	25,0	25,3	12,7
Jász-Nagykun-Szolnok	55,7	12,0	17,8	19,6	12,7
<i>Észak-Alföld</i>	49,7	13,1	20,9	21,9	15,3
Bács-Kiskun	58,8	9,5	14,0	18,5	13,2
Békés	55,8	11,1	16,6	20,0	13,1
Csongrád	56,5	8,6	13,2	15,6	19,3
<i>Dél-Alföld</i>	57,1	9,7	14,4	17,9	15,3
Baranya	55,6	8,9	13,8	16,2	19,3
Somogy	55,7	10,3	15,6	19,8	14,1
Tolna	59,5	9,5	13,7	19,0	12,0
<i>Dél-Dunántúl</i>	56,6	9,5	14,4	18,1	15,8
Fejér	64,6	6,6	9,3	14,5	14,4
Komárom-Esztergom	65,5	6,6	9,1	15,6	12,3
Veszprém	64,0	6,5	9,3	15,6	13,8
<i>Közép-Dunántúl</i>	64,6	6,6	9,2	15,2	13,6
Győr-Moson-Sopron	67,6	4,8	6,7	14,1	13,4
Vas	71,2	4,5	6,0	14,3	9,9
Zala	65,2	7,3	10,0	15,3	12,3
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	67,9	5,4	7,4	14,5	12,2
Átlag	58,6	8,8	13,1	16,3	16,3
<i>Átlag Budapest nélkül</i>	57,9	9,6	14,2	18,0	14,5

Forrás: Népszámlálás, 2001, Képviselői minta (www.ksh.hu) alapján saját számítások.



### 3. Táblázat

*Az alkalmazásban állók egyes csoportjainak aránya, %*

Megye	Szolgáltatásban alkalmazásban állók aránya az összes alkalmazásban állóhoz	Közszolgáltatásban alkalmazásban állók aránya az összes alkalmazásban állóhoz	Közszolgáltatásban álló alkalmazottak aránya az összes szolgáltatásban alkalmazásban állókhoz	Oktatásügyi közszolgáltatásban alkalmazásban állók aránya a közszolgált. ban alkalmazásban állókhoz
Budapest	79,8	39,9	50,0	20,1
Pest	55,7	25,5	45,8	40,5
Borsod-Abaúj-Z.	58,3	33,0	56,6	29,9
Heves	50,8	28,4	56,0	32,2
Nógrád	50,2	30,2	60,2	29,4
Hajdú-Bihar	57,3	31,9	55,7	43,4
Szabolcs-Szatmár-B.	61,8	33,7	54,5	34,8
Jász-Nagykun-Sz.	50,7	28,8	56,8	30,9
Bács-Kiskun	51,2	26,9	52,5	32,3
Békés	53,2	30,4	57,1	29,9
Csongrád	57,5	30,3	52,7	44,8
Baranya	58,0	30,7	52,9	43,2
Somogy	57,5	30,7	53,4	30,6
Tolna	49,4	27,2	55,1	33,0
Fejér	43,7	19,5	44,6	33,9
Komárom-Esz.	46,9	24,1	51,4	32,5
Veszprém	49,3	24,9	50,5	33,8
Győr-Moson-S.	48,4	21,8	45,0	35,9
Vas	43,8	21,5	49,1	31,2
Zala	49,9	24,3	48,7	31,5
Átlag	60,2	30,9	51,3	29,7
Átlag Budapest nélkül	52,7	27,4	52,1	35,1

Forrás: KSH, 2001a adatai alapján saját számítások.

### 4. Táblázat

*A megyék csoportjai a kutatás-fejlesztésben dolgozó létszám és a kutatási-fejlesztési ráfordítás gazdaságilag aktívakhoz viszonyított arányainak nagyságrendje szerint*

Megyecsoport	K+F létszám	K+F ráfordítás
	10 ezer gazdaságilag aktív népességre vetített középponti értéke a csoportban	
Budapest	192,0	849,4
Csongrád Hajdú-Bihar	103,8	319,6
Baranya Fejér Győr-Moson-Sopron Pest Veszprém	53,6	147,4
Bács-Kiskun, Békés Borsod-Abaúj-Zemplén Heves Komárom-Esztergom Nógrád, Somogy Szabolcs-Szatmár-Bereg Jász-Nagykun-Szolnok Tolna, Vas, Zala	14,8	40,6

Forrás: KSH 2001a alapján saját számítások.



### 5. Táblázat

A gazdaságilag aktív 15-74 és 15-29 évesek megoszlása fő nemzetgazdasági ágak szerint, régióként, %

Régió	Mezőgazd.	Ipar	Szolgáltatás	Mezőgazd.	Ipar	Szolgáltatás
	15-74 évesek			15-29 évesek		
Közép-Mo.	1,5	25,5	73,0	1,3	24,3	74,4
Észak-Mo.	4,0	37,4	58,6	2,6	39,0	58,4
Észak-Alföld	8,0	33,0	59,0	5,5	36,3	58,2
Dél-Alföld	12,6	31,8	55,6	8,4	35,0	56,6
Dél-Dunánt.	8,3	33,3	58,4	5,9	37,9	56,2
Közép-Dun.	5,5	43,1	51,4	3,4	47,9	48,7
Nyugat-Dun.	5,6	41,1	53,3	3,2	46,0	50,8
Átlag	5,5	33,2	61,3	3,8	35,3	60,9
Átl. KMo. nélk.	7,4	36,6	56,0	4,9	40,4	54,7

Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH, Képviselési minta: www.ksh.hu.

### 6. Táblázat

A gazdaságilag aktív 15-29 évesek megoszlása foglalkozási főcsoportok szerint, régióként, %

Régió	Vezető és értelmiségi	Egyéb szellemi	Szolgáltatási	Mezőgazdasági	Ipari	Egyéb
Közép-Mo.	19,9	26,5	22,0	0,9	22,1	8,6
Észak-Mo.	11,6	19,2	19,8	1,6	37,2	10,6
Észak-Alföld	12,4	17,7	19,8	3,4	35,7	11,0
Dél-Alföld	10,7	16,1	20,2	5,9	33,9	13,2
Dél-Dunántúl	11,0	18,8	19,2	3,4	36,7	10,9
Közép-Dun.	10,6	17,5	16,2	1,9	43,3	10,6
Nyugat-Dun.	10,8	17,1	19,4	2,0	41,4	9,3
Átlag	14,0	20,4	20,0	2,4	33,0	10,2
Átlag KMo. nélk.	11,2	17,6	19,0	3,1	38,1	10,9

Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH, Képviselési minta: www.ksh.hu.

### 7. Táblázat

A gazdaságilag aktív 15-74 évesek megoszlása foglalkozási főcsoportok szerint, régióként, %

Régió	Vezető és értelmiségi	Egyéb szellemi	Szolgáltatási	Mezőgazdasági	Ipari	Egyéb
Közép-Mo.	27,1	24,5	15,7	1,0	23,6	8,0
Észak-Mo.	18,8	19,0	15,0	1,9	35,3	10,0
Észak-Alföld	18,9	18,2	15,5	4,4	32,7	10,2
Dél-Alföld	16,6	16,5	15,5	8,6	31,7	11,1
Dél-Dunántúl	18,8	18,5	15,2	3,8	33,3	10,4
Közép-Dun.	16,8	18,0	13,5	2,6	39,2	9,8
Nyugat-Dun.	16,8	17,1	15,2	2,9	38,0	10,0
Átlag	20,7	20,0	15,2	3,2	31,4	9,6
Átlag KMo. nélk.	17,7	17,9	15,0	4,1	35,0	10,3

Forrás: Népszámlálás, 2001, KSH, Képviselési minta: www.ksh.hu.



## 8. Táblázat

A 7 éves és idősebb és a 25-29 éves népesség iskolázottsága

Régió	Korcsoport	A megfelelő korúakból			
		az általános iskola 1. osztályát sem	legalább 8 osztályt	legalább középiskolát (12 osztályt)	felsőfokú végzettséget szerzett
		végzett			
Közép-Magyarország	25-29 évesek	0,2	99,3	60,5	27,4
	teljes népesség*	0,3	84,8	45,1	18,5
Észak-Magyarország	25-29 évesek	0,3	96,8	41,5	13,1
	teljes népesség*	0,7	77,6	29,5	8,8
Észak-Alföld	25-29 évesek	0,3	96,7	38,9	14,0
	teljes népesség*	0,9	75,3	27,2	9,1
Dél-Alföld	25-29 évesek	0,3	98,4	41,7	14,5
	teljes népesség*	0,5	78,0	28,5	9,0
Dél-Dunántúl	25-29 évesek	0,4	97,0	40,2	14,2
	teljes népesség*	0,8	79,0	28,8	9,5
Közép-Dunántúl	25-29 évesek	0,3	98,6	41,0	14,5
	teljes népesség*	0,4	80,7	30,6	9,7
Nyugat-Dunántúl	25-29 évesek	0,3	98,6	45,5	15,6
	teljes népesség*	0,4	81,1	32,0	10,1
Magyarország összesen	25-29 évesek	0,3	98,1	47,1	18,2
	teljes népesség*	0,5	80,2	33,7	11,9

Forrás: Népszámlálás, 2001, Képviseleti minta alapján saját számítások.

\* 7 éves és idősebb népesség.

## 9. Táblázat

A foglalkoztatottak és munkanélküliek aránya legmagasabb iskolai végzettségük szerint, régióként, 2000.

Régió	Foglalkoztatottak				Munkanélküliek			
	8 általános vagy kevesebb	Szakkun-képző és szakiskola	Gimnázium és egyéb középisk.	Főiskola, egyetem	8 általános vagy kevesebb	Szakkun-képző és szakiskola	Gimnázium és egyéb középisk.	Főiskola, egyetem
Közép-Mo.	13,2	24,8	37,4	24,6	28,2	31,5	33,5	6,8
Észak-Mo.	18,2	35,8	31,9	14,1	29,0	43,3	22,5	4,8
Észak-Alföld	19,4	35,4	30,3	14,9	38,3	34,0	22,9	5,9
Dél-Alföld	21,5	35,3	31,0	12,2	36,7	40,3	20,7	2,3
Dél-Dunántúl	18,3	36,2	31,1	14,4	33,8	43,9	20,6	1,9
Közép-Dun.	18,7	37,4	29,8	14,1	32,7	40,7	24,0	2,4
Nyugat-Dun.	19,0	34,0	32,6	14,4	34,4	42,2	18,5	4,4
Összes	17,4	32,3	33,0	17,2	32,5	38,9	24,6	4,1
Össz.KMa.n.	19,3	35,7	31,1	13,9	33,9	41,3	21,6	3,2

Forrás: Népszámlálás, 2001, Képviseleti minta alapján saját számítások.



# 10. Táblázat

## A térségi társadalom jólétének egyes mutatói

Megye/Régió	Szennyvízhálózat ba kapcsolt lakások aránya, %	1000 lakosra jutó vezetékes telefon fővonalak száma	1000 lakosra jutó személygépkocsi száma	Egy háziorvosra és gyermek-orvosra jutó lakosok száma	Alkalmazásban állók havi nettó átlagkeresete, Ft
Budapest	91,3	485	311	1 340	72 064
Pest	35,0	338	258	1 601	53 701
Közép-Mo.	73,7	431	292	1 425	68 353
Borsod-Abaúj-Z.	40,8	289	166	1 549	48 265
Heves	37,6	322	211	1 627	49 974
Nógrád	31,4	311	196	1 555	44 239
Észak-Mo.	38,3	301	183	1 569	48 051
Hajdú-Bihar	37,4	301	184	1 470	47 892
Szabolcs-Sz.-B.	29,4	260	188	1 654	44 565
Jász-N.-Sz.	31,3	304	172	1 576	46 447
Észak-Alföld	32,8	286	183	1 563	46 348
Bács-Kiskun	24,5	311	250	1 515	45 407
Békés	26,5	295	193	1 561	45 208
Csongrád	39,9	335	225	1 425	48 781
Dél-Alföld	30,0	314	225	1 498	46 469
Baranya	57,9	322	229	1 341	48 741
Somogy	41,4	332	229	1 465	45 028
Tolna	34,8	316	231	1 422	49 109
Dél-Dunántúl	46,4	324	229	1 401	47 585
Fejér	50,0	324	231	1 626	57 775
Komárom-E.	65,6	326	229	1 513	51 462
Veszprém	52,2	342	236	1 467	49 963
Közép-Dunántúl	55,1	331	232	1 538	53 586
Győr-M.-S.	61,4	355	255	1 554	54 917
Vas	53,7	336	242	1 453	50 286
Zala	51,9	329	251	1 492	48 586
Nyugat-Dunántúl	56,4	342	251	1 507	51 840
Átlag	51,0	347	236	1 490	55 650
Átlag KMo. nélkül	40,9	312	219	1 527	49 445

Forrás: KSH, 2001a; 2001b.

# 11. Táblázat

## A régiók csoportjai egyes társadalmi jóléti mutatóik alapján

Régió	Szennyvízhálózat ba kapcsolt lakások aránya, %	1000 lakosra jutó vezetékes telefon fővonalak száma	1000 lakosra jutó személygépkocsi száma	Egy háziorvosra és házi gyermekorvos- ra jutó lakosok sz.	Alkalmazásban állók havi nettó átlagkeresete, Ft
mutató középponti értéke a régióban/régiócsoportban					
Közép-Magyarország	73,7	432	291	1 425	68 353
Közép-Dunántúl Nyugat-Dunántúl	55,8	337	241	1 523	52 713
Észak-Magyarorsz. Észak-Alföld Dél-Alföld Dél-Dunántúl	36,9	307	205	1 508	47 113

Forrás: KSH 2001a; 2001b alapján saját számítások.



## 12. Táblázat

*A térségek társadalmi problémáira utaló egyes mutatók megyénként és régióként*

Megye/Régió	Ezer lakosra jutó cigány népesség, fő	Rendszeres szociális segélyezettek tízezer lakosra	Gyermekvédelmi gondozás alatti kiskorúak 1000 azonos korú lakosra	Öngyilkosságok száma 100ezer lakosra	Nyilvántartott alkoholisták tízezer lakosra
Budapest	4,5	15,5	7,8	25	95
Pest	6,5	16,2	6,5	30	26
<i>Közép-Magyarország</i>	5,2	15,7	7,3	27	70
Borsod-A.-Z.	43,7	156,6	10,8	32	23
Heves	25,3	58,8	6,3	26	50
Nógrád	27,2	73,8	8,1	26	50
<i>Észak-Magyarország</i>	36,2	117,6	9,3	29	34
Hajdú-Bihar	14,0	70,5	9,6	45	28
Szabolcs-Sz.-B.	43,8	108,9	13,4	35	49
Jász-N.-Sz.	22,2	58,1	10,3	48	25
<i>Észak-Alföld</i>	27,3	81,5	11,3	42	35
Bács-Kiskun	9,4	38,2	7,0	50	24
Békés	8,1	41,6	6,8	49	4
Csongrád	5,1	25,2	8,7	48	43
<i>Dél-Alföld</i>	7,7	35,2	7,5	49	35
Baranya	16,9	70,8	10,4	29	39
Somogy	25,6	69,9	14,6	31	9
Tolna	11,8	42,6	9,4	25	10
<i>Dél-Dunántúl</i>	18,6	63,4	11,6	28	21
Fejér	5,9	30,9	8,3	23	27
Komárom-Eszti.	4,6	20,5	8,4	36	15
Veszprém	5,0	27,2	6,4	27	23
<i>Közép-Dunántúl</i>	5,3	26,7	7,7	28	22
Győr-M.-S.	2,6	11,9	5,6	21	35
Vas	6,1	15,1	8,4	24	25
Zala	11,2	22,9	8,8	24	57
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	6,1	16,1	7,3	23	39
<b>Átlag</b>	<b>14,2</b>	<b>47,0</b>	<b>8,7</b>	<b>32</b>	<b>42</b>
<b>Átlag Bp. nélkül</b>	<b>16,3</b>	<b>53,9</b>	<b>*</b>	<b>34</b>	<b>31</b>

Forrás: KSH, 2001a; 2001b.



### 13. Táblázat

A fiatal korcsoportok arányai a népességhez képest, %

Megye/Régió	A népességből				
	-14 évesek aránya*	14-18 évesek aránya*	15-29 évesek aránya*	5-14 évesek aránya <sup>+</sup>	15-19 évesek aránya <sup>+</sup>
Budapest	14,0	5,5	22,9	9,3	5,9
Pest	18,1	6,3	23,0	12,2	6,3
Közép-Magyarország	15,5	5,8	22,9	10,4	6,1
Borsod-Abaúj-Z.	19,4	6,9	22,1	13,6	6,9
Heves	16,6	6,4	21,4	11,9	6,4
Nógrád	16,9	6,1	21,1	12,1	6,1
Észak-Magyarország	18,2	6,6	21,8	12,9	6,6
Hajdú-Bihar	19,2	6,8	22,8	13,4	7,0
Szabolcs-Szabolcs-B.	20,7	7,3	23,4	15,0	7,3
Jász-Nagykun-Sz.	17,9	6,5	22,1	12,7	6,5
Észak-Alföld	19,4	6,9	22,9	13,8	7,0
Bács-Kiskun	17,6	6,3	22,2	12,9	6,5
Békés	16,7	6,2	21,4	12,0	6,5
Csongrád	16,8	6,1	22,0	11,6	7,0
Dél-Alföld	17,1	6,2	21,9	12,2	6,7
Baranya	16,8	6,3	22,4	11,3	6,7
Somogy	17,1	6,3	21,9	11,8	6,6
Tolna	17,3	6,5	22,0	12,4	6,1
Dél-Dunántúl	17,1	6,4	22,1	11,8	6,5
Fejér	17,6	6,6	23,5	12,6	6,8
Komárom-Esztergom	17,3	6,4	22,7	12,6	6,5
Veszprém	17,1	6,8	23,2	12,1	6,8
Közép-Dunántúl	17,4	6,6	23,2	12,4	6,7
Győr-Moson-Sopron	16,5	6,7	23,6	11,9	6,8
Vas	16,4	6,3	22,2	11,9	6,1
Zala	16,0	6,6	22,4	11,6	6,7
Nyugat-Dunántúl	16,3	6,5	22,9	11,8	6,6
Átlag	17,1	6,3	22,6	12,0	6,5
Átlag Budapest nélkül	17,8	6,5	22,5	12,5	6,6
Átlag Közép-a. nélk.	17,7	6,6	22,5	12,6	6,7

Forrás: KSH 2001b és Népszámlálás 2001 alapján saját számítások.

\* 2000. évi KSH adatok.

+ 2001. évi népszámlálás képviseleti minta alapján számított adatok.



#### 14. Táblázat

Az urbanizáltság négy mutatója megyei és regionális szinten

Megye/Régió	Városi népesség aránya, %	Kórházi ágyak száma 10 e lakosra	Színházi látogatások száma ezer lakosra	Mezőgazdasági tevékenységet folytató népesség aránya a lakónépességhez, %
Budapest	100,0	133,5	1161	0,5
Pest	42,6	41,8	16	14,8
Közép-Magyarország	79,2	99,9	741	5,7
Borsod-Abaúj-Zemplén	53,3	75,8	212	21,1
Heves	43,8	82,1	212	26,3
Nógrád	44,5	76,8	17	28,9
Észak-Magyarország	49,4	77,6	179	23,8
Hajdú-Bihar	73,6	79,3	241	26,0
Szabolcs-Szabolcs-Bereg	45,1	73,4	145	40,1
Jász-Nagykun-Szolnok	66,2	71,5	256	23,5
Észak-Alföld	61,0	75	209	30,6
Bács-Kiskun	62,2	71,5	209	37,5
Békés	63,2	72,8	195	30,4
Csongrád	72,2	86,4	329	25,2
Dél-Alföld	65,6	76,5	242	31,6
Baranya	62,5	93,6	360	19,6
Somogy	47,6	74,0	358	35,5
Tolna	53,5	69,0	100	28,1
Dél-Dunántúl	55,2	80,8	294	27,1
Fejér	52,2	68,9	262	20,1
Komárom-Esztergom	61,5	66,9	124	12,8
Veszprém	56,6	86,4	386	17,6
Közép-Dunántúl	56,3	74,2	265	17,2
Győr-Moson-Sopron	55,2	86,3	580	18,5
Vas	56,2	75,6	211	22,7
Zala	54,5	93,0	289	30,1
Nyugat-Dunántúl	55,3	85,4	394	23,1
Átlag	63,6	84,2	394	20,3
Átlag Budapest nélkül	55,6	73,3	225	24,6

Forrás: KSH, 2001b.

#### 15. Táblázat

A megyék urbanizáltsági klasztereinek középponti értékei és az F próba szignifikanciája

Mutatók	Klaszterek					F próba szignifikancia
	Legurbanizáltabb	2.	3.	4.	Legkevésbé urbanizált	
városi népesség aránya a lakónépességhez, %	100,0	55,2	58,7	57,3	50,5	0,006
10 ezer lakosra jutó kórházi ágyak száma	133,5	86,3	86,7	74,5	63,6	0,000
színházi látogatások száma ezer lakosra 2000-ben	1161	580	344	216	64	0,000
mezőgazdasági tevékenységet folytató nép. aránya a lakónépességhez, %	0,5	18,5	25,6	27,5	21,2	0,040

Forrás: KSH 2001b alapján saját számítások.



# 16. Táblázat

A régiók klaszterei gazdasági-társadalmi, demográfiai és urbanizációs mutatóik alapján

A figyelembe vett mutatók	Régiócsoporthoz		
	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl	Észak-Mo., Észak-Alföld, Dél-Alföld, Dél-Dunántúl
Egy főre jutó GDP E Ft, 1999, ksh, 2001 **	1710,0	1181,0	800,0
2000. Évi GDP/fő az 1995. Évi %-ában, ksh, 2001. *	215,8	221,9	188,6
1000 lakosra jutó műk. vállalkozás száma *	118,1	80,1	68,0
15-74 éves népességben gazd. aktív aránya, %, 2000, ksh *	57,1	57,2	50,1
munkanélküliségi ráta, ksh, 2000	5,2	4,5	8,0
ifjúsági munkanélküliségi ráta, ksh, 2000	11,1	8,5	15,1
oktatás és egészségügy részesedése a GDP-ből, % ***	8,0	8,0	12,0
keresk., javítás részesedése a GDP-ből **	13,9	8,0	9,3
1000 lakosra jutó ker. szálláshely	17,7	50,6	33,2
1000 lakosra jutó vendég	0,8	0,8	0,5
Mg.i népesség aránya a népességhez	10,5	12,4	20,2
fogl.ott 20-29 é./20-29 éves, össz, % *	62,2	66,3	53,4
munk.nélk. 20-29 é./20-29 éves, %	6,2	6,0	11,6
inaktív 20-29 é./20-29 éves, % *	11,4	14,8	19,7
eltartott 20-29 é./20-29 éves, % **	20,2	12,9	15,3
m.nélk 20-29 é./gazd.aktív 20-29 é %	9,1	8,3	17,9
fogl.ott 20-29 é. nő/20-29 éves nő % *	56,6	57,0	45,0
munk.nélk. 20-29 é. nő/20-29 éves nő % *	4,9	4,5	8,0
inaktív 20-29 é. nő/20-29 éves nő % *	18,4	25,3	31,3
eltartott 20-29 é. nő/20-29 éves nő **	20,0	13,2	15,8
m.nélk 20-29 é. nő/gazd.aktív 20-29 é. nő *	8,0	7,4	15,2
15-29 évesek aránya a 15-74 éves gazd. aktívak között	26,8	27,5	26,0
Vez. és értelmiségi 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, % ***	19,9	10,7	11,4
Egyéb szellemi 15-29 évesek / 15-29 éves gazd.aktív, % **	26,5	17,3	17,9
szolgált. 15-29 évesek aránya / 15-29 éves gazd. aktív, %	22,0	17,8	19,7
mezőgazd. fogl. 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, %	0,9	2,0	3,6
Ipari fogl.ú 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, % ***	22,1	42,3	35,9
egyéb fogl. 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, %	8,6	9,9	11,4
Mezőgazd. népgazd. ágban fogl. 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, %	1,3	3,3	5,6
Ipari népgazd. ágban fogl. 15-29 évesek / 15-29 éves gazd. aktív, % ***	24,3	46,9	37,0
szolgáltatási népgazd. ágban fogl. 15-29 éves / 15-29 éves gazd. aktív, % ***	74,4	49,8	57,3
mezőgazd. népg. ágban fogl. / gazd. aktív, %	1,5	5,6	8,2
Ipari népgazd. ágban fogl.ak / gazd. aktív, %	25,5	42,1	33,9
Szolg. népgazd. ágban fogl.ak / gazd. aktív, % ***	73,0	52,3	57,9
gazd. aktívak között vez. és ért. fogl. főcsoportban fog.ott, % **	27,1	16,8	18,3
Gazd. aktívak között egyéb szellemi, % **	24,5	17,6	18,1
Gazd. aktívak között szolgáltatási fog. főcsoportban, %	15,7	14,4	15,3
Gazd. aktívak között mezőgazdasági fog., %	1,0	2,8	4,7
Gazd.aktívak között ipari fogl., % **	23,6	38,6	33,3
Gazd.aktívak között egyéb fogl., % *	8,0	9,9	10,4
1000 gazdaságilag aktív 15-74 éves népességre jutó k+f létszám, fő ***	13,5	3,1	4,2
1000 gazd. aktív nép.re jutó k+f ráfordítás, M Ft ***	58,3	8,8	11,5
1000 lakosra jutó ngo-k száma	6,4	5,2	4,7
Ngo-k a műk. vállalkozások %-ában	5,4	6,5	7,0
Alkalmazásban állók havi nettó átlagkeresete, 2000 ***	68353,0	52713,0	47113,0
szennyvízhálózatba kapcsolt lakások aránya **	73,7	55,8	36,9
Egy házi orvosra és h. gyermekorv.ra jutó lakos	1425	1523	1508
1000 lakosra jutó szem.gépkocsi	292	242	205
1000 lakosra jutó vezetékes telefon fővonalak száma **	431	337	306



A figyelembe vett mutatók	Régiócsoporthok		
	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl	Észak-Mo., Észak-Alföld, Dél-Alföld, Dél-Dunántúl
1000 lakosra jutó cigány népesség	5,2	5,7	22,4
nyugdíj ellátásban részesülők aránya a nép.ből,% ***	30,1	28,4	32,7
gyermekvédelmi gond alatt állók 1000 azonos korú lakosra	7,3	7,5	9,9
rendszer. szoci. segélyezettek 10 E lakosra	15,7	21,4	74,4
Nyilv.tartott alkoholisták 1000 tízezer lakosra *	69,5	30,4	31,2
öngyilkosságok száma 100 ezer lakosra	26,8	25,4	37,1
100 E lakosra jutó közvélemény kutatás eredmény száma *	6822	5120	4585
100 E lakosra jutó közvélemény kutatás résztvevők száma	1248	1243	1520
Term. szaporodás, fogyás 1000 lakosra, ksh, 2000	-4,3	-3,7	-3,7
Nép.ből -14 évesek aránya	15,5	16,9	18
Nép.ből 14-18 évesek aránya, %, 2000.I.1.	5,8	6,6	6,5
Eltartott népesség rátája *	44,3	44,6	48,3
1000 lakosra jutó vándorlási különbözet *	-0,1	2,4	-0,9
városi népesség aránya, %, ksh, 2000	79,2	55,8	57,8
10 E lakosra jutó kórházi ágy *	99,9	79,8	77,5
színházi látogatások száma 1000 lakosra, KSH, 2000 **	741	330	231
mezőgazdasági tevéken. népesség, fő, KSH, 2000	162,1	208,9	363,9
1000 lakosra jutó közkönyvtári állomány, db *	2972	5634	5235

Forrás: KSH 2001 a; 2001b alapján saját számítások.

\* szignifikancia 0,05

\*\* szignifikancia 0,01

\*\*\* szignifikancia 0,001



# 17. Táblázat

## A megyék klaszterei gazdasági-társadalmi, demográfiai és urbanizációs mutatóik alapján

A figyelembe vett mutatók	Budapest	Fejér, Győr-Moson-S Komárom-E.	Pest, Komárom-E.	Baranya, Tolna Vas, Zala, Veszprém, Csongrád, Heves	Bács-Kiskun, Békés, Somogy, Nógrád, Szabolcs-Sz-B, Jász- N-Sz.	Borsod-A-Z, Hajdú-Bihar
Egy főre jutó GDP E Ft, 1999 ***	2159	1384	923	992	724	785
1000 lakosra jutó mftk. vállalkozás száma ***	137,3	81,5	82,1	77,1	64,7	61,4
Gazd. aktívák aránya a 15-74 éves népességhez, % *	57,7	57	55,6	54,6	50,1	48,1
munkanélküliségi ráta	5,3	4,7	5,3	5,6	8,2	9,5
ifj. munkanélküliségi ráta 2000 KSH	12,3	8,9	9,6	10	14,1	19,6
1000 lakosra jutó ker. szálláshely	22,2	29,6	19,2	48,2	38	25,6
1000 lakosra jutó vendég	1,1	0,6	0,3	0,7	0,4	0,4
Fogl. ott 20-29 é./20-29 éves, össz, % **	61,6	66,1	64,4	61,2	54,7	47,3
Munkn. 20-29 é./20-29 éves, % *	5,9	5,7	6,6	8	11,6	13,9
Inaktív 20-29 é./20-29 éves, % ***	9,2	14,3	15,6	16,3	20,7	21,3
eltartott 20-29 é./20-29 éves, % *	23,3	13,9	13,4	14,6	12,9	17,5
m. n. 20-29 é./gazd. aktív 20-29 é. % **	8,7	8	9,4	11,7	17,6	22,7
Fogl. ott 20-29 é. n. /20-29 éves n. % **	57,9	56,8	54,6	52,5	45,4	40,3
Munkn. 20-29 é. n. /20-29 éves n. % **	4,8	4,4	5,2	5,9	7,9	9
Inaktív 20-29 é. n. /20-29 éves n. % ***	14,5	24,9	26,3	26,3	33,4	33,1
eltartott 20-29 é. n. /20-29 éves n.	22,8	14	14	15,3	13,3	17,6
m. n. 20-29 é. n. /gazd. aktív 20-29 é. n. **	7,6	7,2	8,7	10,4	15	18,2
k+f. létszám 10 ezer gazd. ilag aktív nép. re **	192	47,2	20,1	43,2	13,9	66,4
k+f. ráfordítás 10 ezer gazd. aktív népességre, MFt ***	849,4	135,3	60,1	115,5	50,2	181,5
nonprofit szerv. Száma ezer lakosra **	7,9	4,2	4,3	5,6	4,6	4,4
Ngo-k a működő vállalkozások %-ában *	5,7	5,2	5,2	7,3	7,1	7,2
alkalmazásban állók havi nettó átlagkeresete ***	72064	56346	52582	49349	45149	48079
szennyvízhálózatba kapcsolt lakások aránya **	91,3	55,7	50,3	46,9	30,8	39,1
Egy házi orvosra és h. gyermekorvosra jutó lakos	1340	1590	1557	1461	1554	1510
1000 lakosra jutó személygépkocsi ***	311	243	244	232	205	175
1000 lakosra jutó telefon fővonalak száma ***	485	340	332	329	302	295
1000 lakosra jutó cigány népesség	4,5	4,3	5,5	11,6	22,7	28,8
Nyugdíjban részesülők a népesség %-ában, %	30,2	27,7	30,2	31	33,1	31,2
Gyerm. véd. gond. alatti kiskorúak 1000 az. korú lakosra	7,8	7	7,5	8,3	10	10,2
rends. szoc. segélyezettek 10 E lakosra *	15,5	21,4	18,4	37,5	65,1	113,6
nyilv. tartott alkoholisták 1000 tízezer lakosra *	94,7	31	20,3	35	32,4	25,1



A figyelembe vett mutatók	Budapest	Fejér, Győr-Moson-S	Pest, Komárom-E.	Baranya, Tolna Vas, Zala, Veszprém, Csongrád, Heves	Bács-Kiskun Békés, Somogy, Nógrád, Szabolcs-Sz-B, Jász- N.-Sz.	Borsod-A-Z, Hajdú-Bihar
öngyilkosságok száma 100 ezer lakosra	25,1	22	33	28,9	39,7	38,4
100E lakosra jutó közvédelmi költségvetés száma **	7689	5641	5271	4542	4584	4399
100E lakosra jutó közvédelmi költségvetés száma	1219	1150	1444	1307	1457	1735
term. szaporodás, fogyás 1000 lakosra	-5,7	-2,6	-2,6	-4,7	-4,1	-2
nép.ből -14 évesek aránya **	14	17,1	17,7	16,7	17,8	19,3
14-18 évesek aránya a lakosságból	5,5	6,6	6,3	6,4	6,4	6,8
eltartott népesség rátája, 1999. dec.31, KSH, 2000. ***	44,4	44,1	44,1	46,4	48,7	49,1
vándorlási különbözet 1000 lakosra **	-10,2	4,1	10,4	0,1	-0,3	-2,2
városi népesség aránya, %, KSH *	100	53,7	52,1	57	54,8	63,5
10E lakosra jutó kórházi ágy ***	133,5	77,6	54,4	83,7	73,3	77,6
színházi látogatások száma 1000 lakosra, KSH, 2000 ***	1161	421	70	270	197	227
mezőgazd. tevé. folyt. népesség/nép, %, KSH, 2000 ***	0,5	19,3	13,8	24,2	32,6	23,6
1000 lakosra jutó közkönyvtári állomány, db *	2596	4733	4403	6015	5617	4087

Forrás: KSH 2001a; 2001b alapján saját számítások.

\* szignifikancia 0,05

\*\* szignifikancia 0,01

\*\*\* szignifikancia 0,001



# 18. Táblázat

*Az óvodai ellátás és az óvodáztatásban való részvétel néhány mutatója*

Megye/Régió	Óvodába beíratott gyerekek aránya a 3-5 évesekhez	Egy óvodára jutó óvodások száma	Száz óvodai férőhelyre jutó beíratkozott óvodás	Egy óvoda- pedagógusra jutó gyerek
Budapest	115,3	96,6	100	12,7
Pest	107,8	94,9	109	12,3
Közép-Magyarország	111,9	95,8	104	n.a. *
Borsod-Abaúj-Z.	101,2	74,0	101	12,3
Heves	113,2	73,9	100	11,5
Nógrád	110,0	53,0	92	11,2
Észak-Magyarország	105,3	69,5	99	n.a.
Hajdú-Bihar	111,9	102,6	104	12,2
Szabolcs-Sz.-B.	102,0	80,5	107	13,2
Jász-Nagykun-Sz.	111,3	80,6	103	12,1
Észak-Alföld	107,8	87,4	105	n.a.
Bács-Kiskun	109,6	76,9	95	12,0
Békés	118,1	71,5	99	12,2
Csongrád	115,3	85,9	98	11,7
Dél-Alföld	113,7	77,8	97	n.a.
Baranya	110,8	69,3	100	11,7
Somogy	112,5	56,8	94	11,5
Tolna	118,7	60,5	89	10,9
Dél-Dunántúl	113,4	62,2	95	n.a.
Fejér	117,0	90,3	102	11,9
Komárom-Esztergom	116,5	91,7	100	11,9
Veszprém	113,2	68,3	92	11,2
Közép-Dunántúl	115,6	82,1	99	n.a.
Győr-Moson-Sopron	115,3	69,6	92	11,1
Vas	113,5	65,3	95	11,5
Zala	110,8	55,5	94	11,2
Nyugat-Dunántúl	113,5	63,9	94	n.a.
Átlag	111,2	78,8	100	11,6
Átlag Budapest nélk.	110,5	76,3	100	n.a.
Átlag K.-Mo. nélkül	111,0	74,2	99	n.a.

Forrás: OM, 2000, KSH, 2001a alapján saját számítások.

\*Megjegyzés: A viszonyítási alap alapadatának hiánya miatt súlyozott átlagot erre a területi egységre nem készítettem.

# 19. Táblázat

*Az óvodáztatásban való részvétel nagyságrendjei\* a megyék urbanizáltsága szerint*

Az urbanizáltság megyei klaszterei	Óvodai részvétel foka			Összesen
	alacsony	közepes	magas	
Legurbanizáltabb			14,3	5,0
2			14,3	5,0
3		44,4	14,3	25,0
4	50,0	55,6	28,6	45,0
Legkevesbé urbanizált	50,0		28,6	20,0
N	4	9	7	20

\* Az óvodába beíratott gyerekek 3-5 évesekhez viszonyított arányaiból képzett kategoriális változó alapján:

Megjegyzés: A különbségek nem szignifikánsak, de tendenciaszerűek.

Forrás: OM 2000, KSH 2001a alapján saját számítás.



## 20. Táblázat

*Az óvodáztatásban való részvétel nagyságrendjei\* a megyék gazdasági fejlettsége szerint*

A gazdasági fejlettség megyei klaszterei	Óvodai részvétel foka			Összesen
	alacsony	közepes	magas	
Legfejlettebb gazdaság			14,3	5,0
2		11,1	28,6	15,0
3	25,0	33,3	42,9	35,0
Igen fejletlen gazdaság	75,0	55,6	14,3	45,0
N	4	9	7	20

\* Az óvodába beíratott gyerekek 3-5 évesekhez viszonyított arányaiból képzett kategoriális változó alapján.

A különbségek nem szignifikánsak, de tendencia-szerűek.

Forrás: OM 2000, KSH 2001a alapján saját számítás.

## 21. Táblázat

*Az általános iskolák száma, a kis- és nagy iskolák aránya, valamint néhány fajlagos közoktatási mutató*

Megye/Régió	Általános iskolák száma	100 vagy annál kevesebb gyerekekkel	800 vagy annál több gyerekekkel	Egy iskolára	Egy osztályra	Egy pedagógusra
		működő iskolák aránya, %		jutó tanulók száma		
Budapest	414	12,8	1,2	342,2	22,8	10,8
Pest	306	16,0	3,3	323,1	22,2	12,5
Közép-Magyarország	720	14,2	2,1	334,1	n.a.	11,4
Borsod-Abaúj-Z.	365	32,6	0,5	215,8	20,7	12,2
Heves	138	26,8	1,4	214,5	20,3	10,9
Nógrád	121	39,7	0,8	170,6	19,6	11,3
Észak-Magyarország	624	32,7	0,8	206,7	n.a.	11,7
Hajdú-Bihar	167	19,8	5,4	348,4	22,9	12,0
Szabolcs-Sz.-B.	249	18,9	0,8	261,2	20,9	11,9
Jász-Nagykun-Sz.	134	16,4	0,7	314,2	22,4	12,8
Észak-Alföld	550	18,5	2,2	300,6	n.a.	12,1
Bács-Kiskun	197	19,3	2,5	275,5	21,8	12,3
Békés	120	19,2	1,7	312,9	21,6	11,8
Csongrád	133	19,5	2,3	298,4	22,4	11,5
Dél-Alföld	450	19,3	2,2	292,2	n.a.	11,9
Baranya	177	35,6	1,1	212,3	20,7	11,1
Somogy	166	38,6	0,0	186,6	20,3	10,9
Tolna	114	32,5	1,8	215,1	20,3	11,0
Dél-Dunántúl	457	35,9	0,9	203,7	n.a.	11,0
Fejér	146	15,1	1,4	290,9	21,9	12,9
Komárom-Esztergom	120	17,5	1,7	255,1	21,3	12,6
Veszprém	165	25,5	0,0	219,6	20,2	11,6
Közép-Dunántúl	431	19,7	0,9	253,7	n.a.	12,2
Győr-Moson-S.	203	36,0	0,5	197,5	19,6	10,8
Vas	128	43,8	0,8	190,8	19,7	10,5
Zala	133	30,1	0,0	205,4	19,5	10,3
Nyugat-Dunántúl	464	36,4	0,4	197,9	n.a.	10,6
Összes/Átlag	3 696	24,7	1,4	259,9	21,1	11,6
Budapest nélkül	3 282	26,2	1,4	249,5	n.a.	11,8
Közép-Mo. nélkül	2 976	27,3	1,2	242,0	n.a.	11,7

Forrás: OM, 2001a, KSH, 2001a alapján saját számítás.



## 22. Táblázat

### Az általános iskolai oktatás néhány mutatója

Megye/Régió	Összevont osztályban tanulók	Napközis ellátásban részt vevők	Iskolai étkeztetésben részt vevők	Idegen nyelvet kötelezőként tanulók	Emelt szintű oktatásban részesülők	Nemzetiségi nyelvoktatásban részesülők*
	aránya az általános iskolai tanulókhoz, %					
Budapest	0,5	42,3	64,3	75,3	23,8	1,9
Pest	0,4	28,8	50,2	73,9	11,2	11,5
Közép-Mo.	0,5	36,7	58,5	74,7	18,6	5,8
Borsod-Abaúj-Z.	2,5	27,0	50,1	68,8	12,4	0,6
Heves	2,4	35,3	53,0	71,9	10,4	0,1
Nógrád	4,5	33,6	54,0	68,5	8,3	4,8
Észak-Magyarország	2,8	30,0	51,4	69,5	11,3	1,2
Hajdú-Bihar	0,7	45,1	66,9	68,7	15,3	0,4
Szabolcs-Sz.-B.	1,2	38,5	63,5	66,6	9,8	1,0
Jász-Nagykun-Sz.	0,6	31,2	49,5	70,2	17,1	0,0
Észak-Alföld	0,8	39,0	61,1	68,2	13,6	0,5
Bács-Kiskun	1,1	27,7	51,2	70,8	9,9	9,2
Békés	0,9	41,2	60,2	69,5	11,2	5,8
Csongrád	0,9	43,6	64,2	69,3	17,2	0,6
Dél-Alföld	1,0	36,3	57,7	70,0	12,5	5,6
Baranya	2,1	32,6	56,0	85,1	12,9	26,5
Somogy	3,7	44,3	69,3	71,1	9,6	0,5
Tolna	2,1	45,7	70,1	79,3	10,8	27,7
Dél-Dunántúl	2,6	39,9	64,1	78,9	11,3	18,2
Fejér	0,7	27,9	51,0	72,3	10,0	7,3
Komárom-Esztergom	0,8	28,5	45,6	76,9	12,2	13,9
Veszprém	0,8	31,6	56,0	73,1	13,6	9,0
Közép-Dunántúl	0,8	29,3	51,1	73,9	11,8	9,7
Győr-Moson-S.	2,6	28,2	49,5	78,8	10,8	5,3
Vas	2,1	37,3	57,7	74,1	9,3	3,6
Zala	1,5	43,1	74,6	80,4	11,4	2,5
Nyugat-Dunántúl	2,1	35,1	59,1	78,0	10,6	4,0
Átlag	1,3	35,5	57,7	72,9	13,7	5,8
Átlag Budapest nélkül	1,5	34,3	56,5	72,5	11,9	6,1
Átlag K.-Mo. nélkül	1,6	35,0	57,4	72,3	12,0	5,8

Forrás: OM, 2001a.

\* A kétnyelvű, kéttannyelvű és a nyelvoktató nemzetiségi nyelvoktatás együtt.



### 23. Táblázat

Egyes oktatási és szociális feladatok infrastrukturális feltételei az általános iskolában

Megye/Régió	Torna- terem	Öltöző	Zuha- nyozó	Számítás- techn.	Idegen nyelvi	Orvosi szoba	Étkező	Iskolai büfé
				szaktanterem				
Budapest	97,4	92,2	100,0	97,4	76,6	94,8	100,0	79,2
Pest	88,6	83,7	74,4	93,0	43,2	35,0	90,9	58,1
Közép-M.o.	94,2	89,9	90,8	95,8	64,5	74,4	96,7	71,7
Borsod-A.-Z.	81,8	83,1	77,6	75,3	38,4	31,5	75,7	38,4
Heves	76,3	75,0	72,2	86,1	47,1	30,3	61,1	45,5
Nógrád	54,3	39,4	33,3	60,6	21,9	9,4	57,6	9,4
Észak-M.o.	74,3	71,2	65,5	74,0	36,2	25,4	67,8	33,3
Hajdú-Bihar	96,9	87,9	90,9	91,4	38,7	74,2	96,8	65,5
Szabolcs-Sz.-B.	78,6	72,9	72,9	75,7	29,9	41,2	83,3	41,8
Jász-N.-Sz.	81,8	83,7	84,4	90,9	36,6	19,0	73,2	34,9
Észak-Alföld	83,7	79,3	80,3	84,0	33,6	41,8	83,2	44,3
Bács-Kiskun	86,8	82,6	75,6	90,2	34,8	20,5	80,0	39,1
Békés	100,0	100,0	81,3	100,0	57,1	23,1	81,3	50,0
Csongrád	100,0	100,0	86,7	93,3	35,7	66,7	100,0	60,0
Dél-Alföld	90,0	87,0	77,5	91,9	37,9	27,3	82,4	43,1
Baranya	79,4	67,6	69,7	72,7	48,4	40,6	96,9	51,6
Somogy	77,8	74,4	67,4	73,3	37,5	35,7	73,9	39,5
Tolna	54,8	64,5	58,1	77,4	38,7	10,0	78,1	25,8
Dél-Dunánt.	72,5	68,5	65,4	75,0	41,2	29,8	82,0	39,0
Fejér	66,7	72,7	47,6	87,0	50,0	21,7	70,0	40,9
Komárom-E.	76,2	86,4	86,4	100,0	57,1	81,0	100,0	47,6
Veszprém	70,6	75,8	80,0	84,8	48,4	17,2	87,1	32,3
Közép-Dun.	71,4	77,9	73,1	89,6	50,7	37,8	86,1	39,7
Győr-M.-S.	61,2	65,3	70,8	70,8	16,3	29,2	79,2	16,3
Vas	56,5	60,9	47,6	78,3	50,0	34,8	87,0	13,0
Zala	75,0	80,0	67,9	77,4	41,4	29,6	87,1	18,5
Nyugat-Dun.	64,4	69,3	64,6	73,8	31,0	31,3	82,5	16,2
Magyaró.	79,2	77,7	74,5	83,3	41,8	38,4	82,5	41,7

Forrás: Intézményi szintű változások. Empirikus kutatás 2001/2002. OKI KK adatbázis alapján saját számítás.

### 24. Táblázat

Néhány általános iskolai ellátási mutató átlagértékei a megyék gazdasági fejlettségi klaszterei szerint, %

A gazdasági fejlettség klaszterei	Idegen nyelvet kötelezőkként tanulók aránya*	Emelt szintű oktatásban részesülők aránya	Nemzetiségi nyelvoktatásban részesülők aránya
legfejlettebb	75,3	23,8	1,9
2	75,1	10,0	5,4
3	76,8	12,8	13,1
legkevesbé fejlett	69,6	11,6	2,5
Std. Deviation	4,79	3,63	8,11
F	5,76	8,45	3,26
szign. Szint	0,01	0,001	0,05

\* Az általános iskolában tanulókhoz képest.

Forrás: KSH 2001a és OM 2001a alapján saját számítások.



## 25. Táblázat

A megyék klaszterei az általános iskola versenyképességhez hozzájáruló oktatási feladatai szerint

Tényező	1.	2.	3.	4.	F	Szigni- fikancia
	klaszter középponti értéke					
Idegen nyelvet kötelezőként tanulók aránya*	75,3	82,2	75,2	69,9	12,2	0,000
Emelt szintű oktatásban részt vevők aránya*	23,8	11,9	11,3	12,1	6,7	0,004
Két tanítási nyelvű általános iskolák száma	11	0	0	1	36,3	0,000
Német nemzetiségi nyelvvoktatásban részesülők aránya*	1,7	26,0	7,1	0,6	67,9	0,000

\*Az általános iskolában tanulók létszámához képest.

Forrás: OM, 2001a.

## 26. Táblázat

A speciális oktatás néhány mutatója

Megye/Régió	Speciális képzésbe járó tanulók az ált. isk. tanulók %-ában	Egy intézményre*	Egy osztályra	Egy pedagógusra
		jutó speciális képzésben részesülő általános iskolás korú tanuló		
Budapest	3,9	105,3	8,7	3,4
Pest	3,8	48,5	11,4	6,9
Közép-Magyarország	3,8	71,4	9,6	4,3
Borsod-Abaúj-Z.	4,8	54,2	13,9	8,3
Heves	5,7	49,4	13,0	7,1
Nógrád	3,4	37,3	11,1	5,7
Észak-Magyarország	4,8	50,3	13,3	7,6
Hajdú-Bihar	4,3	52,0	10,6	6,2
Szabolcs-Sz.-B.	4,8	46,3	14,6	9,9
Jász-Nagykun-Sz.	3,2	52,2	11,1	7,4
Észak-Alföld	4,2	49,3	12,2	7,7
Bács-Kiskun	3,9	76,2	12,2	6,5
Békés	4,3	51,8	10,3	6,7
Csongrád	3,1	67,4	10,5	6,4
Dél-Alföld	3,8	64,3	11,1	6,5
Baranya	4,3	54,0	12,1	6,3
Somogy	6,9	93,6	11,9	6,4
Tolna	4,3	55,5	11,1	6,8
Dél-Dunántúl	5,2	67,0	11,8	6,5
Fejér	4,7	61,0	11,4	6,6
Komárom-Esztergom	4,8	58,5	10,3	5,8
Veszprém	4,3	57,2	11,0	6,7
Közép-Dunántúl	4,6	59,1	11,0	6,4
Győr-Moson-S.	3,4	57,4	10,4	4,8
Vas	4,7	68,2	13,5	6,7
Zala	3,4	101,8	12,9	5,1
Nyugat-Dunántúl	3,8	69,1	11,9	5,4
Átlag	4,2	60,0	11,3	6,0
Átlag Budapest nélkül	4,3	56,2	11,8	6,8
Közép-Mo. nélkül	4,4	57,3	11,9	6,8

Forrás: OM, 2001a alapján saját számítások.

\*Az adat a kizárólag fogyatékosok részére működő, valamint az általános iskolában működő intézményeket, intézményegységeket együttesen tartalmazza.



27. Táblázat

A speciális oktatás fajlagos mutatói a megyék társadalmi és gazdasági helyzetére utaló egyes mutatók nagyságrendjei/típusai szerint

Az urbanizáltág klaszterei	Egy intézményre jutó spec. képzésbe	Egy pedagógusra jutó spec. Képzésbe	A gazdasági fejlettség klaszterei	Egy pedagógusra jutó spec. képzésbe járó ált. isk. korú tanuló	A cigány népesség arányának nagyságrendjei	Egy osztályra jutó spec. képzésbe járó	Egy pedagógusra jutó spec. képzésbe
	járó ált. isk. korú tanuló			járó ált. isk. korú tanuló			
Legurbanizáltabb	105,3	3,4	Legfejlettebb gazdaság	3,4	Alacsony (10‰o alatt)	11,1	6,0
2	57,4	4,8	2	6,0	Elég alacsony (10,1-20‰o)	11,3	6,4
3	74,8	6,2	3	6,3	Közepes (20,1-39,9‰o)	11,8	6,7
4	56,8	7,3	Igen fejletlen gazdaság	7,1	Magas (40‰o és több)	14,3	9,1
Legkevésbé urbanizált	50,0	6,3					
Átlag	62,4	6,5		6,5		11,6	6,5
Std. Dev.	18,4	1,30		1,30		1,43	1,30
F	4,56	5,08		4,23		4,05	5,85
Szignifikancia	0,01	0,01		0,02		0,03	0,01

Forrás: KSH 2001a, 2001b és OM 2001a alapján saját számítások.



## 28. Táblázat

## A középiskolai oktatás néhány mutatója

Megye/Régió	Középiskolák száma	Egy iskolára	Egy osztályra	Egy pedagógusra
		jutó tanulók száma a középiskolában		
Budapest	265	357,7	27,7	10,8
Pest	72	285,4	26,4	10,6
<i>Közép-Magyarország</i>	337	342,2		
Borsod-Abaúj-Z.	60	485,0	29,2	12,6
Heves	30	428,2	29,7	12,6
Nógrád	22	298,8	26,4	12,4
<i>Észak-Magyarország</i>	112	433,2		
Hajdú-Bihar	48	425,3	28,6	11,7
Szabolcs-Sz.-B.	47	416,6	29,4	13,4
Jász-Nagykun-Sz.	43	372,2	27,2	12,7
<i>Észak-Alföld</i>	138	405,8		
Bács-Kiskun	51	357,9	28,8	12,5
Békés	44	325,3	27,5	12,7
Csongrád	47	400,3	28,2	11,5
<i>Dél-Alföld</i>	142	361,8		
Baranya	42	365,4	28,4	12,6
Somogy	34	336,8	28,0	12,6
Tolna	26	342,6	27,5	12,3
<i>Dél-Dunántúl</i>	102	350,1		
Fejér	42	371,8	28,5	14,7
Komárom-Esztergom	35	326,8	27,4	13,4
Veszprém	39	347,8	29,3	12,3
<i>Közép-Dunántúl</i>	116	350,2		
Győr-Moson-S.	51	337,9	28,2	11,1
Vas	28	334,4	27,9	12,4
Zala	28	443,6	29,3	13,0
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	107	364,7		
<b>Átlag</b>	<b>1 054</b>	<b>366,8</b>	<b>28,2</b>	<b>12,4</b>
<i>Átlag Budapest nélkül</i>	789	369,8		
<i>Közép-Mo. nélkül</i>	717	378,3		

Forrás: OM 2001b.



## 29. Táblázat

A középiskolai fajlagosok a gazdasági fejlettség és az urbanizáció regionális klaszterei szerint

A gazdasági fejlettség regionális klaszterei	Egy pedagógusra jutó tanuló	Egy osztályra jutó tanuló	Egy iskolára jutó tanuló	Az urbanizáltság klaszterei	Egy pedagógusra jutó tanuló	Egy osztályra jutó tanuló	Egy iskolára jutó tanuló
Fejlett	10,8	27,5	342,2	Legurbanizáltabb	10,8	27,5	342,2
2	12,8	28,5	357,5	2	12,0	28,4	364,7
Fejletlen	12,5	28,4	387,7	3	12,7	28,2	354,0
				Legkevesbé urb.	12,7	28,7	419,5
std. Dev.	0,82	0,44	33,88		0,82	0,44	33,88
F	4,44	3,10	1,00		3,37	3,59	13,78
szignifikancia	(0,09)	(0,15)	(0,44)		(0,17)	(0,16)	0,03

KSH, 2001a és OM, 2001a alapján saját számítások..

## 30. Táblázat

A középiskolai számítógép-ellátottság és az iskolai könyvtárak területi jellemzőinek néhány adata

Megye/Régió	Egy tanulóra jutó számítógép a középiskolában*	Könyvtárral nem rendelkező középiskolák aránya, %**	Van iskolai könyvtár (300 m-en belül)	Van főállású iskolai könyvtáros	Van saját helyi könyvtári rendszer	Van számítógépes integrált könyvtári rendszer
Budapest	34,4	38,1	48,3	97,0	50,7	43,8
Pest	39,8	36,1	75,0	92,6	31,0	10,0
Közép-Mo.	n.a.	37,7	56,1	95,7	45,0	34,0
Borsod-A.-Z.	26,8	25,0	72,0	94,8	32,3	15,9
Heves	34,0	30,0	63,6	82,8	39,3	27,6
Nógrád	22,0	45,5	50,0	75,0	22,2	11,1
Észak- Mo.	n.a.	30,4	66,7	88,8	32,4	18,2
Hajdú-Bihar	25,3	27,1	85,7	94,1	33,3	20,0
Szabolcs-Sz-B	58,8	25,5	68,2	83,7	39,6	8,5
Jász-N.-Sz	47,4	34,9	77,8	91,2	47,2	18,2
Észak-Alföld	n.a.	29,0	75,9	88,1	40,0	14,8
Bács-Kiskun	28,4	29,4	55,0	83,1	29,3	22,7
Békés	29,1	25,0	50,0	78,9	52,6	31,6
Csongrád	32,4	25,5	40,0	100,0	38,9	26,3
Dél-Alföld	n.a.	26,8	51,7	85,2	34,8	24,8
Baranya	36,8	42,9	66,7	83,3	37,5	24,0
Somogy	49,0	50,0	68,8	84,4	40,6	27,3
Tolna	32,2	42,3	57,1	76,9	43,5	33,3
Dél-Dunántúl	n.a.	45,1	65,6	81,7	40,5	28,0
Fejér	39,7	52,4	60,0	80,0	23,5	16,7
Komárom-Eszterg	15,8	42,9	66,7	94,1	42,1	36,8
Veszprém	22,6	38,5	63,6	80,8	57,7	48,0
Közép-Dunán.	n.a.	44,8	63,0	84,5	43,5	35,5
Győr-M.-S.	26,9	39,2	64,7	79,1	31,0	9,3
Vas	53,9	28,6	40,0	80,0	45,5	20,0
Zala	16,9	35,7	90,0	72,7	33,3	26,1
Nyugat-Dun.	n.a.	35,5	68,8	77,6	35,2	16,3
Átlag	34,3	35,6	63,5	86,2	38,4	23,7
Átlag Bp. nélkül	n.a.	34,7	65,3	85,0	37,0	21,2
Közép-Mo. nélkül	n.a.	34,6	64,8	84,7	37,3	21,8

Forrás: \* OM 2001b; \*\* KSH, 2001b; többi adat: OKI KK Intézményi szintű változások 2001/ 2002. empirikus kutatás adatbázisa alapján saját számítások.



### 31. Táblázat

*Az iskolai könyvtárak egy-egy mutatója a gazdasági fejlettség megyei klaszterei és az ezer lakosra jutó közkönyvtári állomány nagyságrendi kategóriái szerint*

A gazdasági fejlettség klaszterei	Van integrált számítógépes könyvtári rendszer	Ezer lakosra jutó közkönyvtári állomány	Van iskolai könyvtáros
Legfejlettebb	43,8	Magas	80,1
2	15,3	Közepes	86,0
3	29,2	Alacsony	95,0
Igen fejletlen	20,3		
Std. Deviation	11,0		7,9
F	3,58		5,1
szignifikancia	0,04		0,02

Forrás: KSH 2001a; 2001b, Intézményi szintű változások 2001/2002, OKI KK kutatás adatbázisa alapján saját számítások.

### 32. Táblázat

*A gimnáziumokban a 2000/2001. tanévre meghirdetett egyes tagozatok aránya az összes tagozatos képzéshez, %*

Megye/Régió	Angol	Német	Egyéb id. nyelv	Mate-matika	„Reál”	Szám. techn.	„Humán”	Speciális	Sport	Ének-zene
Budapest	22,7	13,0	15,9	5,8	13,0	5,3	15,5	2,9	3,4	2,4
Pest	23,4	19,1	8,5	8,5	14,9	12,8	8,5	0,0	4,3	0,0
Közép-Magyar.	22,8	14,2	14,6	6,3	13,4	6,7	14,2	2,4	3,5	2,0
Borsod-A.-Z.	17,6	12,2	1,4	9,5	17,6	12,2	20,3	5,4	2,7	1,4
Heves	22,2	11,1	3,7	7,4	18,5	7,4	14,8	11,1	3,7	3,7
Nógrád	19,0	14,3	4,8	9,5	4,8	19,0	19,0	9,5	0,0	0,0
Észak-Magyar.	18,9	12,3	2,5	9,0	15,6	12,3	18,9	7,4	1,6	1,6
Hajdú-Bihar	25,4	12,7	6,3	6,3	20,6	4,8	19,0	1,6	1,6	1,6
Szabolcs-Sz-B	28,3	21,7	15,0	8,3	5,0	3,3	6,7	1,7	5,0	5,0
Jász-N.-Sz.	23,5	11,8	2,9	14,7	8,8	5,9	17,6	11,8	2,9	2,9
Észak-Alföld	26,1	15,9	8,3	8,9	12,1	4,5	14,0	3,8	3,2	3,2
Bács-Kiskun	8,8	14,7	14,7	8,8	20,6	8,8	11,8	5,9	5,9	0,0
Békés	16,3	14,3	10,2	6,1	8,2	16,3	8,2	18,4	2,0	0,0
Csongrád	14,3	6,1	6,1	10,2	20,4	10,2	20,4	8,2	2,0	2,0
Dél-Alföld	15,6	11,6	8,8	7,5	12,2	14,3	12,2	15,0	2,0	0,7
Baranya	24,3	13,5	8,1	8,1	10,8	10,8	13,5	8,1	0,0	2,7
Somogy	29,0	29,0	6,5	6,5	6,5	3,2	16,1	3,2	0,0	0,0
Tolna	18,2	18,2	0,0	18,2	18,2	0,0	18,2	4,5	4,5	0,0
Dél-Dunántúl	24,4	20,0	5,6	10,0	11,1	5,6	15,6	5,6	1,1	1,1
Fejér	17,2	24,1	13,8	3,4	13,8	6,9	10,3	6,9	0,0	3,4
Komárom-Esz.	21,7	21,7	0,0	8,7	8,7	4,3	13,0	8,7	8,7	4,3
Veszprém	21,9	15,6	6,3	3,1	12,5	15,6	9,4	12,5	3,1	0,0
Közép-Dun.	20,2	20,2	7,1	4,8	11,9	9,5	10,7	9,5	3,6	2,4
Győr-M.-S.	7,4	14,8	11,1	7,4	7,4	14,8	18,5	11,1	7,4	0,0
Vas	36,4	18,2	4,5	22,7	4,5	0,0	0,0	9,1	4,5	0,0
Zala	19,4	16,1	6,5	6,5	29,0	3,2	19,4	0,0	0,0	0,0
Nyugat-Dun.	20,0	16,3	7,5	11,3	15,0	6,3	13,8	6,3	3,8	0,0
Átlag	21,2	15,1	9,0	8,1	13,7	7,9	14,5	5,9	2,9	1,7
Átlag Bp. nélkül	20,8	15,7	7,0	8,7	13,8	8,7	14,2	6,7	2,8	1,5
Közép-Ma. nélk.	20,6	15,5	6,9	8,7	13,7	8,4	14,6	7,2	2,7	1,7

Forrás: KIFIR 2000. évi adatbázis alapján saját számítások.



### 33. Táblázat

#### A szakközépiskolai oktatás néhány mutatója

Megye/Régió	Technikusképzés- ben	OKJ szakképzésben	Világbanki szakképzésben	Gazdasági- üzemeltetési- szolgáltatási szakképzésben*
	rész vevő szakközépiskolai tanulók aránya a szakközépiskolásokhoz, %			
Budapest	7,5	22,2	7,9	36,2
Pest	6,4	11,1	8,9	31,9
<i>Közép-Magyarország</i>	7,3	20,4	8,1	35,5
Borsod-Abaúj-Z.	7,4	16,9	8,4	30,7
Heves	4,9	15,6	14,9	31,3
Nógrád	6,3	14,0	16,9	25,5
<i>Észak-Magyarország</i>	6,6	16,2	11,2	30,0
Hajdú-Bihar	9,4	15,7	10,3	29,0
Szabolcs-Sz.-B.	6,4	12,5	18,9	33,9
Jász-Nagykun-Sz.	5,0	16,1	14,2	26,1
<i>Észak-Alföld</i>	7,0	14,7	14,5	29,7
Bács-Kiskun	6,0	15,8	12,2	31,1
Békés	7,6	20,5	8,3	24,2
Csongrád	9,4	14,6	8,0	25,4
<i>Dél-Alföld</i>	7,7	16,6	9,6	27,1
Baranya	7,8	18,0	6,8	27,0
Somogy	5,5	16,3	10,6	31,2
Tolna	6,1	14,7	16,7	36,2
<i>Dél-Dunántúl</i>	6,6	16,6	10,7	31,0
Fejér	10,7	24,3	8,7	31,3
Komárom-Esztergom	5,8	17,3	8,4	34,6
Veszprém	9,0	10,7	12,5	33,7
<i>Közép-Dunántúl</i>	8,9	18,1	9,9	32,9
Győr-Moson-S.	11,0	11,5	11,3	33,2
Vas	7,5	9,2	6,6	31,0
Zala	5,3	15,8	15,1	36,0
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	8,1	12,5	11,6	33,6
Átlag	7,4	17,1	10,4	32,0
<i>Átlag Budapest nélk.</i>	7,4	15,5	11,2	30,6
<i>Közép-Mo. nélkül</i>	7,5	15,8	11,3	30,5

Forrás: OM, 2001b alapján saját számítások.

\*A 12. évfolyamon, a 12. évfolyamos szakközépiskolásokhoz képest.



### 34. Táblázat

A két tanítási nyelvű középiskolák néhány mutatója

Megye/Régió	Kéttannyelvű intézmények (gimnáziumok és szakközépiskolák)	Kéttannyelvű gimnáziumok	Kéttannyelvű intéz- mények / gimnáziumok és gimnázium- és szakközépiskolák	Kéttannyelvű gimnáziumok / tisztán gimná- ziumok
	száma*		aránya, %	
Budapest	18	7	12,0	6,3
Pest	1	1	2,6	4,8
Közép-Magyarország	19	8	10,1	6,1
Borsod-Abaúj-Z.	4	2	13,8	16,7
Heves	2	1	15,4	14,3
Nógrád	1	1	10,0	25,0
Észak-Magyarország	7	4	13,5	17,4
Hajdú-Bihar	1	1	3,8	11,1
Szabolcs-Sz.-B.	1	1	4,0	6,7
Jász-Nagykun-Sz.	1	1	4,2	16,7
Észak-Alföld	3	3	4,0	10,0
Bács-Kiskun	1	1	4,3	6,3
Békés	1	1	4,3	12,5
Csongrád	3	3	14,3	27,3
Dél-Alföld	5	5	7,5	14,3
Baranya	3	3	14,3	23,1
Somogy	1	1	6,3	20,0
Tolna	1	1	7,1	14,3
Dél-Dunántúl	5	5	9,8	20,0
Fejér	0	0	0,0	0,0
Komárom-Esztergom	0	0	0,0	0,0
Veszprém	1	1	5,6	12,5
Közép-Dunántúl	1	1	1,9	5,0
Győr-Moson-S.	1	1	4,0	7,1
Vas	1	1	10,0	12,5
Zala	1	1	9,1	20,0
Nyugat-Dunántúl	3	3	6,5	11,1
Összes/Átlag	43	29	8,1	9,9
Budapest nélkül	25	22	6,5	12,2
Közép-Mo. nélkül	24	21	7,0	13,1

Forrás: Halász-Lannert, 2000: 161. Táblázat alapján saját számítások.

\*A több nyelvet is két tanítási nyelvként oktató intézmények csak egyszer szerepelnek.

### 35. Táblázat

A megyék klaszterei a középiskola versenyképességhez hozzájáruló oktatási feladatai szerint

Tényező	1.	2.	3.	F	szignifikancia
	klaszter				
Kéttannyelvű középiskolák aránya a középiskolákhoz	3,5	12,9	9,1	21,6	0,000
Világbanki szakképzésben részt vevő tanulók aránya a szakközépiskolai tanulókhoz	10,5	7,5	16,5	36,6	0,000

Forrás: OM 2001b alapján saját számítás.



### 36. Táblázat

A szerkezetváltó (6 és 8 osztályos) gimnáziumok néhány mutatója

Megye/Régió	Szerkezetváltó gimnáziumok száma	Szerkezetváltó gimnáziumok aránya a		Szerkezetváltó gimnáziummal rendelkező városok aránya**	Egy városra jutó szerkezetváltó gimnáziumok száma
		gimnáziumokhoz*	középiskolákhoz		
Budapest	70	46,7	26,4	87,0	3,0
Pest	28	73,7	38,9	85,2	1,0
Közép-Magyarország	98	52,1	29,1	86,0	2,0
Borsod-Abaúj-Z.	22	75,9	36,7	64,7	1,3
Heves	8	61,5	26,7	57,1	1,1
Nógrád	7	70,0	31,8	66,7	1,2
Észak-Magyarország	37	71,2	33,0	63,3	1,2
Hajdú-Bihar	13	50,0	27,1	47,1	0,8
Szabolcs-Sz.-B.	12	48,0	25,5	42,1	0,6
Jász-Nagykun-Sz.	13	54,2	30,2	75,0	0,8
Észak-Alföld	38	50,7	27,5	53,8	0,7
Bács-Kiskun	15	65,2	29,4	47,1	0,9
Békés	10	43,5	22,7	43,8	0,6
Csongrád	13	61,9	27,7	62,5	1,6
Dél-Alföld	38	56,7	26,8	48,8	0,9
Baranya	10	47,6	23,8	41,7	0,8
Somogy	10	62,5	29,4	41,7	0,8
Tolna	12	85,7	46,2	111,1	1,3
Dél-Dunántúl	32	62,7	31,4	60,6	1,0
Fejér	8	40,0	19,0	55,6	0,9
Komárom-Esztergom	10	62,5	28,6	87,5	1,3
Veszprém	11	61,1	28,2	50,0	0,9
Közép-Dunántúl	29	53,7	25,0	62,1	1,0
Győr-Moson-S.	14	56,0	27,5	85,7	2,0
Vas	6	60,0	21,4	62,5	0,8
Zala	5	45,5	17,9	22,2	0,6
Nyugat-Dunántúl	25	54,3	23,4	54,2	1,0
Átlag	297	55,7	28,2	62,2	1,1
Átlag Budapest nélkül	227	59,3	28,8	59,7	1,0
Átlag K.-Mo. nélkül	199	57,7	27,8	56,5	1,0

Forrás: OM, 2001b; Szalay Lászlóné és a disszertáció készítőjének számításai.

\* Tiszta gimnázium és gimnáziumi és szakközépiskolai osztályokkal működő középiskola együtt.

\*\* A főváros esetében a kerületek számát vettem figyelembe (23 kerületből 20-ban van 6-8-as gimnázium. Két megyében községben is van szerkezetváltó gimnázium; ezek száma a városokra jutó arányt megnöveli.

### 37. Táblázat

A szerkezetváltó gimnáziumok mutatói az urbanizáltság és a társadalmi jólét megyei klaszterei szerint

Az urbanizáltság szintjei	Szerkezetváltó gimnáziummal rendelkező városok aránya	Egy városra jutó szerkezetváltó gimnáziumok száma	A társadalmi jólét szintjei	Egy városra jutó szerkezetváltó gimnáziumok száma
Legurbanizáltabb	87,0	3,0	Legjobb	3,0
2	100,0	2,3	2	1,7
3	45,8	2,2	3	1,9
4	57,3	1,6	Leggyengébb	1,6
Legkevésbé urbanizált	88,6	1,5		
Std. Deviation	21,2	0,5		0,51
F	10,33	8,8		3,06
szignifikancia	0,000	0,001		0,05

Forrás: KSH 2001a; 2001b; OM 2001b, Szalayné és a szerző adatgyűjtése alapján saját számítások.



## 38. Táblázat

Az egyházi és alapítványi iskolák és az ott tanulók arányai a megfelelő iskolafok összes oktatási intézményéhez képest, %

Megye/Régió	Egyházi				Alapítványi			
	Általános		Közép		Általános		Közép	
	iskolák	tanulók	iskolák	tanulók*	iskolák	tanulók	iskolák	tanulók*
	aránya az iskolafok összes iskolájához, illetve tanulóijához							
Budapest	7,0	5,0	6,8	6,6	9,2	2,8	19,6	11,8
Pest	7,5	6,0	15,3	13,6	3,3	1,1	4,2	3,0
Közép-Mo.	7,2	5,4	8,6	7,9	6,7	2,1	16,3	10,1
Borsod-A.-Z.	3,0	2,2	8,3	10,3	0,8	0,2	3,3	1,7
Heves	1,4	2,2	6,7	8,9	0,0	0,0	13,3	14,0
Nógrád	1,7	2,0	4,5	2,2	0,0	0,0	13,6	6,0
Észak-Mo.	2,4	2,2	7,1	8,8	0,5	0,1	8,0	5,6
Hajdú-Bihar	6,0	4,9	8,3	7,2	0,6	0,6	8,3	3,8
Szabolcs-Sz-B.	3,6	2,7	8,5	8,0	0,0	0,0	2,1	0,2
Jász-N.-Sz.	5,2	5,2	2,3	2,3	0,7	0,1	4,7	1,6
Észak-Alföld	4,7	4,1	6,5	6,1	0,4	0,2	5,1	1,9
Bács-Kiskun	8,1	6,8	17,6	13,5	1,0	0,8	5,9	4,0
Békés	7,5	5,2	9,1	9,5	0,0	0,0	6,8	5,0
Csongrád	5,3	4,5	8,5	6,2	0,8	0,1	6,4	2,1
Dél-Alföld	7,1	5,7	12,0	9,8	0,7	0,4	6,3	3,6
Baranya	3,4	3,3	9,5	6,1	0,0	0,0	4,8	3,1
Somogy	2,4	2,4	5,9	4,5	0,6	0,2	11,8	2,0
Tolna	3,5	2,9	11,5	7,4	0,9	0,3	0,0	4,4
Dél-Dunántúl	3,1	2,9	8,8	5,9	0,4	0,1	5,9	3,1
Fejér	3,4	2,1	2,4	3,9	2,1	0,4	9,5	15,3
Komárom-Esz.	4,2	3,5	2,9	8,1	4,2	1,7	8,6	7,5
Veszprém	3,0	2,9	5,1	8,4	1,2	0,8	10,3	3,6
Közép-Dun.	3,5	2,8	3,4	6,5	2,3	0,9	9,5	9,5
Győr-M.-S.	6,9	11,1	17,6	16,0	1,5	0,5	5,9	1,8
Vas	3,9	4,9	3,6	6,8	0,8	0,6	0,0	0,0
Zala	3,0	3,3	3,6	1,5	2,3	0,2	0,0	0,6
Nyugat-Dun.	5,0	7,1	10,3	9,3	1,5	0,4	2,8	1,0
Átlag	4,8	4,3	8,3	7,8	2,0	0,8	9,5	6,2
Átlag Bp. nélk.	4,5	4,2	8,7	7,9	1,1	0,6	6,1	5,3
Átlag K-Mo. on.	4,2	4,1	8,1	7,7	0,9	0,6	6,3	5,4

Forrás: OM 2001a; 2001b; OM 2002c alapján saját számítások (az előző tanévről tanulói adatok nem állnak rendelkezésre).



### 39. Táblázat

#### A felnőttoktatás néhány mutatója, %

Megye/Régió	Felnőttoktatásban érettségizettek aránya		Gimnáziumban	Esti tagozaton	Technikuskép- zésben érett- ségizettek **
	a nappalin érettségizettekhez	a 15-29 évesekhez	felnőttoktatásban érettségizettek aránya az összes felnőttoktatásban érettségizetthez		
Budapest	28,3	1,2	38,3	36,6	16,5
Pest	22,8	0,4	30,3	28,2	3,1
Közép-Magyarország	27,3	0,9	37,0	35,3	14,2
Borsod-Abaúj-Z.	20,1	0,7	31,3	0,7	9,0
Heves	18,8	0,7	12,6	10,5	33,9
Nógrád	21,3	0,6	29,0	9,0	14,4
Észak-Magyarország	19,9	0,7	26,2	4,4	17,3
Hajdú-Bihar	36,0	1,1	17,2	28,8	28,1
Szabolcs-Sz.-B.	19,3	0,6	28,9	6,0	7,0
Jász-Nagykun-Sz.	13,4	0,5	5,4	21,7	10,7
Észak-Alföld	23,5	0,7	18,6	21,1	19,4
Bács-Kiskun	18,7	0,5	20,5	9,7	6,2
Békés	22,3	0,7	20,4	0,0	18,0
Csongrád	16,7	0,6	10,5	16,5	10,9
Dél-Alföld	19,0	0,6	17,4	8,6	11,5
Baranya	17,8	0,5	36,6	27,1	12,5
Somogy	13,0	0,4	6,3	6,0	6,0
Tolna	15,9	0,5	39,5	8,7	9,4
Dél-Dunántúl	15,6	0,5	28,1	16,1	9,3
Fejér	18,7	0,5	30,6	7,0	5,4
Komárom-Esztergom	20,2	0,6	24,2	17,6	6,8
Veszprém	13,3	0,4	20,3	0,0	6,3
Közép-Dunántúl	17,2	0,5	25,6	8,5	6,2
Győr-Moson-S.	22,5	0,8	6,3	16,5	15,7
Vas	13,1	0,4	22,0	0,0	5,8
Zala	14,4	0,5	36,2	0,0	10,6
Nyugat-Dunántúl	17,7	0,6	16,3	9,5	13,1
Átlag	21,5	0,7	27,1	20,5	14,1
Átlag Budapest nélkül	19,5	0,6	22,1	13,3	13,2
Közép-Mo. nélkül	19,2	0,6	21,4	12,0	14,0

Forrás: OM, 2001b, KSH, 2001b alapján saját számítások.

\* A felnőttoktatásban, esti és levelező tagozaton együtt; \*\* A szakközép-iskolában érettségizettek %-ában

40. Táblázat

*A felnőttoktatás egyes mutatóinak átlagértékei a megyék urbanizáltsága, gazdasági fejlettsége és a kutatás-fejlesztés klaszterei szerint*

A gazdasági fejlettség klaszterei	Felnőttoktatásban érettségizettek a 15-29 évesek %-ában	Az urbanizáltág klaszterei	Felnőttoktatásban érettségizettek a 15-29 évesek %-ában	A K+F létszám és ráfordítás klaszterei	Felnőttoktatásban érettségizettek a 15-29 évesek %-ában	Felnőttoktatásban érettségizettek aránya a nappalin érettségizettekhez, %	Esti tagozaton érettségizettek aránya az össz felnőttokt.ban érettekhez
Legfejlettebb	1,2	Legurban.	1,2	Magas	1,2	28,3	36,6
2	0,6	2	0,8	2	0,9	26,4	22,7
3	0,5	3	0,5	3	0,5	19,0	15,8
Igen fejletlen	0,6	4	0,6	Igen alacsony	0,5	17,5	7,5
		Legkevésbé u.	0,5				
Stand. Dev.	0,21		0,21		0,2	5,6	11,1
F	4,67		4,17		7,75	3,11	4,96
szignifikancia	0,02		0,02		0,002	0,05	0,01

Forrás: OM 2001b és KSH 2001 alapján saját számítások.



41. Táblázat

*Az általános és a középiskolai oktatás pedagógus-ellátottságának egyes mutatói*

Megye/Régió	Pedagógus-képesítéssel és felsőfokú képzéssel nem rendelkezők száma ezer általános iskolai pedagógus között	Nők aránya a pedagógusok között a középiskolában, %	Női vezetők aránya az általános iskolákban, %
Budapest	1,0	66,4	5,3
Pest	1,9	63,3	6,0
Közép-Magyarország	1,4	65,9	5,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	0,7	65,2	6,7
Heves	0,7	64,6	6,4
Nógrád	3,3	63,9	8,6
Észak-Magyarország	1,2	64,8	6,9
Hajdú-Bihar	1,2	66,3	5,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1,3	65,9	4,9
Jász-Nagykun-Szolnok	1,2	65,2	6,4
Észak-Alföld	1,2	65,9	5,3
Bács-Kiskun	1,4	65,3	5,9
Békés	2,0	62,8	5,4
Csongrád	0,8	64,2	6,0
Dél-Alföld	1,4	64,2	5,8
Baranya	1,5	67,8	5,9
Somogy	1,3	62,7	6,3
Tolna	0,9	63,9	6,4
Dél-Dunántúl	1,3	65,2	6,2
Fejér	2,2	69,7	6,8
Komárom-Esztergom	0,7	63,1	7,0
Veszprém	0,9	63,9	6,3
Közép-Dunántúl	1,3	65,7	6,7
Győr-Moson-Sopron	0,9	59,6	7,2
Vas	0,4	60,8	6,1
Zala	0,8	63,0	5,8
Nyugat-Dunántúl	0,7	60,9	6,5
Átlag	1,2	65,0	6,0
Átlag Budapest nélkül	1,3	64,4	6,1
Átlag Közép-Mo. nélkül	1,2	64,5	6,2

Forrás: OM 2001a; 2001b és ezek alapján saját számítások.

## 42. Táblázat

Iskolaigazgatók közül férfiak aránya, valamint igazgatók és tanárok megoszlása két korcsoportban megyénként és régióként

Megye/Régió	Igazgatók közül férfiak aránya, %	Igazgatók		Tanárok	
		megoszlása két korcsoportban, %			
		35 évesnél fiatalabb	50 évesnél idősebb	30 évesnél fiatalabb	50 évesnél idősebb
Budapest	41,3	3,6	66,9	16,8	22,8
Pest	50,0	8,8	58,2	12,1	23,1
Közép-Magyarország	44,7	5,7	63,5	15,0	22,9
Borsod-Abaúj-Zemp.	51,0	4,0	46,0	16,3	13,5
Heves	46,2	0,0	51,9	13,3	10,0
Nógrád	31,6	0,0	92,1	5,3	23,7
Észak- Magyarorsz.	45,7	2,4	57,6	13,4	15,1
Hajdú-Bihar	51,9	5,5	87,3	13,0	18,5
Szabolcs-Szatmár-B.	60,0	1,3	81,3	14,8	12,3
Jász-Nagykun-Sz.	54,0	2,0	51,0	19,6	15,7
Észak-Alföld	56,0	2,7	75,0	15,6	15,1
Bács-Kiskun	49,0	2,1	47,9	25,0	22,9
Békés	48,8	2,4	58,5	22,0	26,8
Csongrád	44,1	2,9	73,5	7,5	22,5
Dél-Alföld	48,9	2,2	52,8	23,6	24,7
Baranya	59,7	3,2	53,2	8,3	15,0
Somogy	67,9	3,6	87,5	15,5	17,4
Tolna	55,9	0,0	45,5	20,6	14,7
Dél-Dunántúl	58,6	2,7	65,9	12,5	17,2
Fejér	43,1	0,0	84,0	5,7	17,0
Komárom-Esztergom	40,0	0,0	82,9	11,4	14,3
Veszprém	63,3	0,0	79,6	14,6	20,8
Közép-Dunántúl	49,6	0,0	82,1	10,3	17,6
Győr-Moson-Sopron	50,0	0,0	82,8	20,3	22,0
Vas	51,3	0,0	92,1	26,8	12,2
Zala	71,4	0,0	88,1	4,8	16,7
Nyugat-Dunántúl	56,8	0,0	87,0	17,6	17,6
Összesen	51,4	2,6	69,1	14,9	18,4
Budapest nélk.	52,9	2,4	69,7	14,6	17,7
Közép-Mo. nélkül	53,1	1,8	70,6	14,8	17,2

Forrás: Igazgatóvizsgálat és Tanárvizsgálat, 1996/97, OKI KK adatbázisa alapján saját számítások.



### 43. Táblázat

#### A közoktatásban dolgozó főállású pedagógusok egyes mutatói

Megye/Régió	Az összes pedagógus aránya az oktatásügyi közszolgáltatásban állókhoz, % <sup>+</sup>	Ezer 5-14 éves korú fiatalra jutó alapfokú pedagógus*	Ezer 14-18 éves korú fiatalra jutó középiskolai tanár**	Ezer 14-18 éves korú fiatalra jutó középfokú képzésben dolgozó pedagógus***
Budapest	50,1	89,3	87,6	99,6
Pest	72,3	63,9	30,0	38,2
Közép-Magyarország	55,6	78,0	64,9	75,4
Borsod-Abaúj-Z.	77,4	68,4	46,0	59,0
Heves	77,2	76,0	49,6	63,2
Nógrád	82,1	73,9	39,8	53,4
Észak-Magyarország	78,1	71,1	45,9	59,2
Hajdú-Bihar	54,4	70,9	47,2	60,8
Szabolcs-Sz.-B.	73,1	66,4	33,9	49,4
Jász-Nagykun-Sz.	77,5	65,7	47,5	65,4
Észak-Alföld	65,8	67,8	42,0	57,5
Bács-Kiskun	78,2	67,7	43,2	58,8
Békés	76,0	71,6	46,4	63,4
Csongrád	48,1	72,7	63,8	75,4
Dél-Alföld	64,6	70,3	50,5	65,2
Baranya	51,1	78,4	47,9	64,4
Somogy	76,3	80,2	43,9	63,0
Tolna	78,9	76,9	45,2	59,0
Dél-Dunántúl	64,2	78,6	45,9	62,6
Fejér	78,4	65,6	38,2	53,2
Komárom-Esztergom	83,2	69,5	42,6	59,7
Veszprém	73,1	73,9	43,7	59,3
Közép-Dunántúl	77,7	69,4	41,3	57,1
Győr-Moson-S.	70,2	77,0	54,9	70,7
Vas	73,7	78,1	44,8	60,4
Zala	76,2	82,3	49,6	61,5
Nyugat-Dunántúl	72,8	78,8	50,7	65,3
Átlag	65,3	73,4	50,7	64,6
Átlag Budapest nélkül	70,0	70,9	43,9	58,1
Közép-Mo. nélkül	69,8	71,9	45,8	60,8

Forrás: OM 2001a; 2001b, KSH, 2001b; KSH 2001. évi népszámlálás alapján saját számítások.

<sup>+</sup> A közoktatásban dolgozó pedagógusok.

\* Általános iskolai és a fogyatékos tanulók általános iskolai oktatásában dolgozó pedagógusok együtt.

\*\* A gimnáziumokban, szakközépiskolákban és vegyes középiskolákban dolgozó pedagógusok együtt.

\*\*\* A középiskolai, valamint a szakmunkásképző- és szakiskolákban dolgozók együtt.

#### 44. Táblázat

A megfelelő korosztályhoz viszonyított általános iskolai pedagóguslétszám átlagértékei a megyék urbanizációs és gazdasági fejlettségi klaszterei szerint

Urbanizációs klaszterek	Ezer 5-14 évesre jutó általános iskolai tanár*	A gazdasági fejlettség klaszterei	Ezer 5-14 évesre jutó általános iskolai tanár*
Legurbanizáltabb	89,3	Legfejlettebb	89,3
2	77,0	2	73,6
3	77,5	3	73,9
4	70,0	Igen fejletlen	71,2
Legkevésbé urbanizált	71,1		
Stand. Dev.	6,49		6,49
F	5,43		3,18
Szign. Szint	0,01		0,05

\* A speciális oktatásban dolgozókkal együtt

Forrás: OM, 2001a; 2001b; KSH, 2001a; 2001b alapján saját számítás.

#### 45. Táblázat

A 14-18 éves korosztályhoz viszonyított középiskolai pedagóguslétszám átlagértékei a megyék gazdasági fejlettségének klaszterei szerint

Urbanizációs klaszterek	Ezer 14-18 évesre jutó középiskolai tanár	A gazdasági fejlettség klaszterei	Ezer 14-18 évesre jutó középiskolai tanár
Legurbanizáltabb	87,6	Legfejlettebb	87,6
2	54,9	2	46,0
3	49,8	3	46,1
4	44,1	Igen fejletlen	44,2
Legkevésbé urbanizált	39,4		
Stand. Dev.	11,83		11,83
F	12,75		9,89
Szign. Szint	0,000		0,001

Forrás: OM, 2001a; 2001b; KSH, 2001 alapján saját számítás.

#### 46. Táblázat

A megfelelő korosztályhoz viszonyított középiskolai pedagóguslétszám átlagértékei a bejáró tanulók nagyságrendjei szerint

Bejárók nagyságrendje	Ezer 14-18 évesre jutó középiskolai tanár (gimnázium és szakközépiskola)	Ezer 14-18 évesre jutó középfokú (szakképző intézményben, szakiskolában dolgozó) tanár
alacsony ( - 30%)	66,2	12,4
közepes (30,1 - 40%)	45,8	15,8
magas (40,1% - )	41,3	13,8
Stand. Dev.	11,83	2,54
F	8,71	3,10
Szign. Szint	0,002	0,07

Forrás: OM, 2001a; 2001b; KSH, 2001a alapján saját számítás.



#### 47. Táblázat

*Az iskolavezetők jövőképe (válaszok megoszlása arra kérdésre, hogy mit gondol, milyen állítás lesz rá igaz 5 év múlva) a régiók szerint*

Régió	Iskolavezető	Tanár	Nyugdíjas	Minden más	A „más”-ból		Az oktatásból kikapott vállalkozó lesz	Összesen az oktatásban belül marad
	a saját iskolájában				az oktatásügyön belül marad	Az oktatáson kívülre megye		
Közép-Mo.	55,6	12,0	19,7	12,8	4,8	8,0	3,0	72,4
Észak-Mo.	48,5	18,2	24,2	9,1	5,4	3,7	1,2	72,1
Észak-Alföld	59,0	18,6	16,9	5,5	1,5	4,0	1,1	79,1
Dél-Alföld	46,0	25,3	23,0	5,7	2,2	3,5	1,1	73,5
Dél-Dunántúl	57,6	17,9	14,7	9,8	3,7	6,1	1,6	79,2
Közép-Dun.	55,6	17,3	16,5	10,5	1,4	9,2	2,2	74,3
Nyugat-Dun.	41,8	18,7	28,4	11,2	4,2	6,9	0,7	64,7
Átlag	53,0	17,4	20,0	9,6	3,5	6,1	1,7	73,9

Forrás: Igazgatóvizsgálat, OKI KK, 1996/97 adatbázis alapján saját számítások.

#### 48. Táblázat

*A megyei közoktatás ellátási és feltételi klaszterének középponti értékei*

Tényező	1.	2.	3.	F	Szignifikancia
	klaszter				
Óvodai fajlagosok	0,8	-1,0	0,5	22,3	0,000
Általános iskolai fajlagosok	1,0	-0,9	0,2	20,4	0,000
Általános iskolai feltételek	1,1	-0,9	0,0	19,1	0,000
Speciális oktatási fajlagosok	-0,7	-0,1	0,9	6,3	0,009
Egy pedagógusra jutó tanulószám, középiskola	11,8	12,3	13,1	3,7	0,05

Forrás: OM 2000, 2001a, 2001b alapján saját számítások.

#### 49. Táblázat

A vidékről bejáró és a kollégista középiskolai tanulók aránya a középiskolásokhoz, %

Megye/Régió	Vidékről bejáró tanulók aránya	Kollégiumi tanulók aránya	Összesen
Budapest	21,9	5,3	27,2
Pest	52,4	9,2	61,6
Közép-Magyarország	27,4	5,3	32,7
Borsod-Abaúj-Z.	37,1	18,5	55,6
Heves	45,5	20,0	65,5
Nógrád	53,5	10,2	63,7
Észak-Magyarország	41,5	18,5	60,0
Hajdú-Bihar	22,9	19,0	41,9
Szabolcs-Sz.-B.	35,3	22,4	57,7
Jász-Nagykun-Sz.	39,4	18,2	57,6
Észak-Alföld	31,9	20,7	52,6
Bács-Kiskun	34,7	18,0	52,7
Békés	35,9	24,2	60,1
Csongrád	28,0	16,5	44,5
Dél-Alföld	32,6	18,9	51,5
Baranya	33,1	17,4	50,5
Somogy	35,4	23,7	59,1
Tolna	40,7	17,6	58,3
Dél-Dunántúl	35,7	19,5	55,2
Fejér	41,7	11,4	53,1
Komárom-Esztergom	47,5	9,9	57,4
Veszprém	45,6	18,2	63,8
Közép-Dunántúl	44,7	12,7	57,4
Győr-Moson-S.	38,9	19,6	58,5
Vas	35,2	20,3	55,5
Zala	39,2	14,0	53,2
Nyugat-Dunántúl	38,1	18,3	56,4
Átlag	34,2	16,7	50,9
Átlag Budapest nélkül	n.a.	n.a.	n.a.
Közép-Mo. nélkül	n.a.	n.a.	n.a.

Forrás: KSH 2001a, OM, 2001b.

#### 50. Táblázat

A kollégista és a bejáró középiskolai tanulók aránya az urbanizáltság és a gazdasági fejlettség megyei klaszterei szerint

Az urbanizáltág klaszterei	Kollégista	Bejáró	A gazdasági fejlettség klaszterei	Kollégista	Bejáró
	középiskolai tanulók aránya			középiskolai tanulók aránya	
Legurbanizáltabb	5,3	21,9	Legfejlettebb	5,3	21,9
2	19,6	38,9	2	17,1	38,6
3	18,0	36,3	3	14,7	40,9
4	19,1	36,4	Igen fejletlen	19,4	37,7
Legkevésbé urbanizált	11,7	48,5			
Std. Deviation	5,1	8,35		5,11	8,35
F	5,62	4,74		4,33	1,70
szignifikancia	0,006	0,01		0,02	-

Forrás: KSH 2001a; 2001b és OM 2001b alapján saját számítások.



Hová? Honnan?	Budapest	Baranya	Bács-Kiskun	Békés	Borsod	Csongrád	Fejér	Győr-Sopron	Hajdú-Bihar	Heves	Komárom	Nógrád	Pest	Somogy	Szabolcs	Jász-N.Szolnok	Tolna	Vas	Veszprém	Zala	Más-hová össze s fő	ebből saját régió megy éibe	más régió megy éibe	összes tanuló	Sor%
Szabolcs-Sz.-Bereg	0,4 0,1				1,9 1,7	0,1 0,1		0,1 0,1	4,8 4,9	0,1 0,1					92,6 98,0						507	330	177	6 879	6,4
Jász-N-Szolnok	0,8 0,2		0,8 0,6	1,7 1,8	0,2 0,1	1,9 1,8		0,1 0,1	1,6 1,1	2,1 2,8		0,1 0,3	1,1 0,8		0,1 0,1	89,4 89,8		0,1 0,2			502	78	424	4 744	4,4
Tolna	0,7 0,1	4,2 2,7	1,7 0,8			0,1 0,1	2,9 1,9	0,2 0,1			0,1 0,1		0,1	2,7 2,1			86,9 89,2		0,3 0,2		355	189	166	2 707	2,5
Vas	0,2							1,2 0,7			0,2 0,2		0,1 0,1					95,5 94,8	1,3 0,9	1,3 1,1	128	70	58	2 866	2,7
Veszprém	0,5 0,1	0,1 0,1					0,9 0,9	3,3 2,8			0,1 0,1		0,1	0,6 0,7				1,0 1,5	90,7 94,3	2,6 3,4	400	44	356	4 307	4,0
Zala	0,4 0,1	0,1 0,1			2,7 1,1			0,5 0,3		0,1 0,1	0,1 0,1			1,7 1,5			0,1 0,1	1,4 1,6	0,7 0,6	92,3 92,1	253	61	192	3 293	3,1
máshonnan összesen, fő	5 490	251	338	272	327	583	284	551	507	576	275	62	1 075	329	97	481	284	149	235	260	12426				
ebből: saját régió más megyéiből	4 630	186	65	71	38	432	64	49	404	359	147	34	403	159	38	48	164	88	84	37		7500			
más régió megyéiből	860	65	273	201	289	151	220	502	103	217	128	28	672	170	59	433	120	61	151	223			496		
összes tanuló, fő	20789	4 311	5 798	4 568	7 857	4 933	4 180	5 023	6 667	3 544	3 527	1 881	6 573	3 585	6 498	4 726	2 636	2 887	4 142	3 300				107 425	
oszlop %	19,4	4,0	5,4	4,3	7,3	4,6	3,9	4,7	6,2	3,3	3,3	1,8	6,1	3,3	6,0	4,4	2,5	2,7	3,9	3,1				100	100

Megjegyzés: Minden megyénél a felső cella a küldő általános iskola („honnan?”), az alsó cella adata a fogadó („hová?”) középiskola %-os adatát tartalmazza.

Forrás: KIFIR 2000 adatbázis alapján saját számítások.

51. Táblázat

A középfokú beiskolázás migrációja a megyék általános iskoláiból a megyék középiskoláiba történő középfokú jelentkezések aránya, %

Hová? Honnan?	Budapest	Baranya	Bács- Kiskun	Békés	Borsod	Csongrád	Fejér	Győr- Sopron	Hajdú Bihar	Heves	Komárom	Nógrád	Pest	Somogy	Szabolcs	Jász- N. Szolnok	Tolna	Vas	Veszprém	Zala	Más- hová össze s fő	ebből saját régió megy- éibe	más régió megy- éibe	összes tanuló	Sor%
Budapest	96,9							0,1			0,1		2,6								493	403	90	15792	14,7
	73,6		0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,1	0,1	0,5	0,2	6,1	0,1		0,1		0,1	0,2						
Baranya	0,4	93,2	0,3			0,1		0,1					0,6	2,0			3,2				296	226	70	4 356	4,1
	0,1	94,2	0,3			0,1		0,1					0,4	2,4			5,3								
Bács- Kiskun	1,2	0,6	89,5	0,1		3,7	1,4	0,1					2,4	0,1		0,2	0,6				639	228	411	6 099	5,7
	0,4	0,8	94,2	0,1		4,5	2,0	0,1		0,1	0,1		2,2	0,2		0,2	1,4								
Békés	0,4		0,2	92,4		4,5			0,6							1,7					352	217	135	4 648	4,3
	0,1		0,1	94,0		4,2			0,4	0,1						1,7		0,1							
Borsod	0,3				94,8				0,7	3,2	0,1		0,1		0,6						411	256	155	7 941	7,4
	0,1				95,8	0,1			0,8	7,2	0,1		0,1		0,8										
Csongrád	0,2		1,3	1,5		96,7							0,1								148	123	25	4 498	4,2
			1,0	1,4		88,2						0,1					0,1								
Fejér	6,8	0,3	0,2			0,3	82,0	0,9		0,1	3,0		2,1	1,3			1,6		1,5		858	214	644	4 754	4,4
	1,6	0,3	0,1			0,2	93,2	0,9		0,1	4,0		1,5	1,7			2,8	0,1	1,7						
Győr- Sopron	0,2	0,1						98,1						0,1				0,9	0,5		85	43	42	4 557	4,2
		0,1						89,0			0,1			0,1				1,5	0,6						
Hajdú Bihar	0,1			1,5	0,8	0,1			95,9	0,1			0,1		0,5	0,7					262	82	180	6 422	6,0
				2,1	0,6	0,1			92,4	0,3		0,1	0,1		0,5	1,0									
Heves	1,4		0,1		1,1	0,1		0,1	0,3	91,4	0,1	1,0	1,2		0,1	3,0					280	70	210	3 248	3,0
	0,2		0,1		0,5			0,1	0,1	83,7	0,1	1,8	0,6		0,1	2,1									
Komárom	2,3	0,1					0,7	6,5		0,1	87,6		2,2	0,1		0,1		0,1	0,3		462	37	425	3 714	3,5
	0,4	0,1					0,6	4,8		0,1	92,2		1,2	0,1				0,1	0,3						
Nógrád	4,3				0,1					4,6	0,2	81,7	8,8								407	105	302	2 226	2,1
	0,5									2,9	0,1	96,7	3,0												
	43,0		1,4	0,1		0,1	0,2	0,1		0,8	0,7	0,1	51,0	0,1		2,2			0,1		5 278	4630	648	10 776	10,0
Pest	22,3		2,6	0,2		0,3	0,5	0,3		2,4	2,2	0,9	83,6	0,3		5,0			0,2						
	0,1	1,6	0,1				0,6	0,2			0,1			90,8	0,5		0,9	0,1	0,8	3,1					



## 52. Táblázat

Lemorzsolódás, illetve az iskolafokot befejezők létszámának változása az indulás évének létszámához képest az általános- és a középiskolában, %

Megye/régió	Lemorzsolódás, illetve létszámváltozás az iskolafok teljes tanítási ideje alatt az		
	általános iskolában	gimnáziumban*	szakközépiskolában*
Budapest	9,1	8,9	10,9
Pest	6,6	10,6	-4,2
Közép-Magyarország	8,1	9,2	8,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	15,3	5,3	2,9
Heves	12,4	-1,9	12,8
Nógrád	13,6	13,3	22,2
Észak-Magyarország	14,4	4,7	8,9
Hajdú-Bihar	11,6	9,5	13,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	13,8	7,7	3,9
Jász-Nagykun-Szolnok	11,2	5,5	1,8
Észak-Alföld	12,4	7,8	6,6
Bács-Kiskun	9,1	4,4	1,6
Békés	7,8	15,8	-8,7
Csongrád	6,1	12,6	6,7
Dél-Alföld	7,8	10,7	1,1
Baranya	12,1	8,7	-3,2
Somogy	10,9	9,8	-2,9
Tolna	9,9	8,4	-16,9
Dél-Dunántúl	11,1	9,0	-6,4
Fejér	9,7	12,1	0,3
Komárom-Esztergom	8,8	10,2	-3,1
Veszprém	10,1	9,3	-21,7
Közép-Dunántúl	9,6	10,4	-7,2
Győr-Moson-Sopron	2,6	7,9	-1,5
Vas	5,3	4,7	-12,2
Zala	8,5	4,5	-1,5
Nyugat-Dunántúl	5,1	6,3	-4,1
Átlag	9,9	8,5	3,1
Átlag Budapest nélkül	10,0	8,4	0,6
Közép-Mo. nélkül	10,4	8,2	0,9

Forrás: OM 2001a; \* a középiskolai adat nem publikált.

## 53. Táblázat

Az általános iskolai lemorzsolódás aránya a cigány népesség, az ifjúsági munkanélküliség megyei lakosságon belüli arányának nagyságrendi csoportjai és a megyék gazdasági fejlettségi klaszterei szerint

A cigány népesség aránya	Lemorzsolódás az általános iskola 8 évfolyama alatt	Ifjúsági munkanélküliség nagyságrendje*	Lemorzsolódás az általános iskola 8 évfolyama alatt	A gazdasági fejlettség klaszterei	Lemorzsolódás az általános iskola 8 évfolyama alatt
Alacsony	7,6	Alacsony	7,5	Legfejlettebb	9,1
Elég alacsony	11,2	Közepes	10,2	2	5,9
Közepes	12,1	Magas	13,1	3	8,9
Magas	14,6			Igen fejletlen	11,8
Stand. Dev.	3,11		3,11		3,11
F	11,08		7,53		4,82
szignifikancia	0,000		0,005		0,01

Forrás: KSH 2001a; OM 2001a és \*: KSH nem publikált adatközlése alapján saját számítások.

## 54. Táblázat

## Az oktatási expanzió néhány adata

Megye/Régió	Középiskolások aránya a 14-18 évesekhez	Gimnáziumi tanulók aránya a	Gimnáziumi tanulók aránya a 9. évf.-on a 9. évf.-on tanuló
		középiskolásokhoz	
Budapest	94,7	38,8	45,2
Pest	31,7	45,0	53,4
Közép-Magyarország	69,9	39,9	46,8
Borsod-Abaúj-Z.	58,1	32,8	39,0
Heves	62,6	32,6	36,9
Nógrád	49,5	35,9	45,9
Észak-Magyarország	57,8	33,1	39,4
Hajdú-Bihar	55,3	44,1	47,3
Szabolcs-Sz.-B.	47,1	41,9	46,2
Jász-Nagykun-Sz.	60,2	35,6	41,8
Észak-Alföld	53,3	40,9	45,4
Bács-Kiskun	54,2	36,0	43,4
Békés	59,1	42,0	53,3
Csongrád	73,3	35,1	42,3
Dél-Alföld	61,5	37,3	45,7
Baranya	60,3	43,7	55,4
Somogy	55,3	32,9	40,7
Tolna	55,8	36,3	46,4
Dél-Dunántúl	57,5	38,4	48,4
Fejér	56,2	28,1	40,4
Komárom-Esztergom	57,2	37,5	45,2
Veszprém	53,9	36,2	44,4
Közép-Dunántúl	55,7	33,4	43,3
Győr-Moson-S.	60,9	40,4	48,1
Vas	55,5	34,9	39,0
Zala	64,5	27,8	34,4
Nyugat-Dunántúl	60,6	35,1	41,8
Átlag	60,7	37,6	44,8
Átlag Budapest nélk.	54,4	37,2	44,7
Közép-Mo. nélkül	57,5	36,6	44,0

Forrás: KSH, 2001b és OM 2001b alapján saját számítások.



# 55. Táblázat

A középiskolások 14-18 évesekhez viszonyított aránya a megyék egyes társadalmi-gazdasági mutatói szerint

A gazdasági fejlettség klaszterei	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez	Az urbanizáltság klaszterei	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez	A K+F létszám és ráfordítás klaszterei	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez	A társadalmi jólét szintjei	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez	Vidékről bejáró középiskolások aránya	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez	Községben lakók aránya a lakónépességben	A középiskolások aránya a 14-18 éves népességhez
Legfejlettebb	94,7	Legurbaniz	94,7	Magas	94,7	Legjobb	94,7	Alacsony	74,4	Alacsony	74,4
2	57,5	2	60,9	2	64,3	2	49,6	2	57,5	2	58,2
3	54,2	3	58,0	3	49,1	3	57,9	Magas	49,9	3	55,3
Igen fejletlen	55,7	4	56,5	Igen alacsony	56,6	Leggyengébb	54,2			Magas	49,2
		Legkevésbé u.	48,6								
Stand. Dev.	12,7		12,7		12,7		12,7		12,7		12,7
F	5,08		4,89		8,05		6,17		6,00		3,63
Szignifikan	0,01		0,01		0,002		0,005		0,11		0,04

Forrás: KSH 2001a; 2001b; OM 2001b alapján saját számítások.

56. Táblázat

Az egyes középiskola-típusokba való összes jelentkezés az általános iskolai megyéi, azon belül dichotóm településtípusa szerint

Ált. iskola megyéi/régió	Település- típus	4 osztályos gimnázium	6, 8 oszt. gimnázium	Szakközép- iskola	Szakiskola	Gimnázium összesen	Középisk. összesen
Budapest	város/össz.	34,4	18,9	30,0	16,7	53,3	83,3
Pest	város	28,4	15,6	33,1	22,9	44,0	77,1
	község	20,9	11,7	36,3	31,0	32,6	68,9
	össz.	23,9	13,3	35,0	27,8	37,2	72,2
<b>Közép-Magyarország</b>		<b>30,3</b>	<b>16,7</b>	<b>32,0</b>	<b>21,0</b>	<b>47,0</b>	<b>79,0</b>
Borsod	város	28,6	11,5	33,8	26,1	40,1	73,9
	község	17,3	3,8	37,9	40,9	21,1	59,0
	Össz.	23,6	8,1	35,6	32,6	31,7	67,3
Heves	város	36,9	5,9	29,0	28,2	42,8	71,8
	község	21,1	4,2	32,6	42,1	25,3	57,9
	Össz.	29,1	5,1	30,8	35,0	34,2	65,0
Nógrád	város	33	9,3	29,1	28,7	42,3	71,4
	község	17,8	5,9	31,4	44,9	23,7	55,1
	Össz.	25,7	7,7	30,2	36,5	33,4	63,6
<b>Észak-Magyarország</b>		<b>25,2</b>	<b>7,4</b>	<b>33,6</b>	<b>33,8</b>	<b>32,6</b>	<b>66,2</b>
Hajdú Bihar	város	30,5	9,3	27,5	32,8	39,8	67,3
	község	23,4	2,1	29,5	45,0	25,5	55,0
	Össz.	28,5	7,3	28	36,1	35,8	63,8
Szabolcs	Város	37,6	4,5	27,7	30,2	42,1	69,8
	község	24,9	1,9	27,8	45,4	26,8	54,6
	Össz.	30,9	3,2	27,8	38,2	34,1	61,9
Jász-N-Szolnok	Város	30,8	4,6	34,5	30,1	35,4	69,9
	község	16,8	2,2	36,0	45,1	19,0	55,0
	Össz.	26,2	3,8	35,0	35,0	3,00	65,0
<b>Észak-Alföld</b>		<b>28,8</b>	<b>4,8</b>	<b>29,7</b>	<b>36,7</b>	<b>33,6</b>	<b>63,3</b>
Bács-Kiskun	város	25,0	13,1	37,4	24,4	38,1	75,5
	község	17,3	4,8	41,0	37,0	22,1	63,1
	Össz.	22,2	10,1	38,7	29,1	32,3	71,0
Békés	város	36,7	6,6	29,9	26,8	43,3	73,2
	község	26,6	2,0	30,6	40,7	28,6	59,2
	Össz.	32,9	4,9	30,2	32,0	37,8	68,0
Csongrád	város	31,2	7,4	37,2	24,2	38,6	75,8
	község	17,9	3,5	44,6	34,0	21,4	66,0
	Össz.	28,1	6,5	39,0	26,5	34,6	73,6
<b>Dél-Alföld</b>		<b>27,2</b>	<b>7,4</b>	<b>36,2</b>	<b>29,2</b>	<b>34,6</b>	<b>70,8</b>
Baranya	város	39,5	9,9	28,1	22,5	49,4	77,5
	község	24,3	3,3	33,6	38,9	27,6	61,2
	Össz.	33,4	7,3	30,3	29,0	40,7	71,0
Somogy	város	36,3	3,3	42,1	18,3	39,6	81,7
	község	15,7	2,0	50,1	32,2	17,7	67,8
	Össz.	27,1	2,7	45,7	24,5	29,8	75,5
Tolna	város	30,3	5,9	40,2	23,6	36,2	76,4
	község	18,7	4,6	38	38,7	23,3	61,3
	Össz.	25,1	5,4	39,3	30,2	30,5	69,8
<b>Dél-Dunántúl</b>		<b>29,1</b>	<b>5,5</b>	<b>37,5</b>	<b>27,9</b>	<b>34,6</b>	<b>72,1</b>



Fejér	város	28,6	11,5	35,2	24,7	40,1	75,3
	község	18,7	3,6	39,6	38	22,3	61,9
	Össz	24,2	8,0	37,2	30,6	32,2	69,4
Komárom	város	23,4	18	31,4	27,1	41,4	72,8
	község	22,4	7,4	36,9	33,3	29,8	66,7
	Össz.	23,1	14,4	33,3	29,2	37,5	70,8
Veszprém	város	29,9	13,7	21,7	34,7	43,6	65,3
	község	20,6	4,5	26,5	48,4	25,1	51,6
	Össz.	25,8	9,6	23,8	40,7	35,4	59,2
<b>Közép-Dunántúl</b>		<b>24,3</b>	<b>10,4</b>	<b>31,9</b>	<b>33,4</b>	<b>34,7</b>	<b>66,6</b>
Győr-M.- Sopron	város	27,4	14,1	28,2	30,4	41,5	69,7
	község	18,7	3,2	30,6	47,5	21,9	52,5
	Össz.	23,9	9,7	29,1	37,3	33,6	62,7
Vas	város	29,9	5,9	31,2	33,1	35,8	67,0
	község	17,9	0,4	34,5	47,2	18,3	52,8
	Össz.	24,6	3,5	32,6	39,3	28,1	60,7
Zala	város	27,4	11,5	27,8	33,3	38,9	66,7
	község	13,9	3,8	30,6	51,7	17,7	48,3
	Össz	22,5	8,7	28,8	40,0	31,2	60,0
<b>Nyugat-Dunántúl</b>		<b>23,7</b>	<b>7,8</b>	<b>29,9</b>	<b>38,6</b>	<b>31,5</b>	<b>61,4</b>
Magyarország	város	31,6	12,0	31,4	24,8	43,6	75,0
	község	20,1	4,8	35,0	41,1	24,9	59,9
	összes	27,5	9,6	32,7	30,2	37,1	69,8

Forrás: KIFIR 2000 adatbázis alapján saját számítás.

57. Táblázat

A 8. osztály után továbbtanulók első és második választásának konzisztenciája az általános iskola megyéje, azon belül a település dichotóm típusa szerint

Általános iskola megyéje	Település-típus	Gimnázium -gimn.	Szakközép-szakközép	Szakiskola – szakiskola	1. gimn., 2. szak-középisk.	1. szki., 2. gimn.	lefelé <sup>+</sup>	felfelé <sup>++</sup>
		Konzisztens választások			Inkonzisztens választások			
Budapest	város/össz	32,80	24,80	12,90	5,80	5,40	10,90	7,50
Baranya	város	32,90	16,70	14,90	8,40	9,10	12,70	5,30
	község	17,20	19,80	29,70	5,00	5,40	15,30	7,60
	összesen	26,20	18,00	21,20	7,00	7,50	13,80	6,30
Bács-Kiskun	város	19,40	27,60	20,10	7,60	8,40	12,70	4,20
	község	11,70	26,80	31,00	5,10	6,90	13,10	5,40
	összesen	16,30	27,30	24,50	6,60	7,80	12,90	4,70
Békés	Város	25,80	22,40	21,40	8,90	7,50	8,60	5,30
	község	19,00	20,20	34,50	5,90	5,30	9,40	5,60
	összesen	23,00	21,50	26,70	7,70	6,60	8,90	5,40
Borsod-Abaúj-Zemplén	város	25,50	26,00	18,90	5,80	7,30	9,20	7,30
	község	13,60	27,70	33,40	3,90	5,20	10,10	6,20
	összesen	19,90	26,80	25,70	4,90	6,30	9,60	6,80
Csongrád	város	26,50	27,40	17,40	6,30	10,00	7,40	5,10
	község	13,20	32,90	27,60	5,50	6,40	10,30	4,10
	összesen	23,20	28,80	19,90	6,10	9,10	8,10	4,90
Fejér	város	22,70	30,20	23,50	6,70	4,00	8,40	4,40
	község	12,60	28,40	33,10	4,50	3,00	12,70	5,70
	összesen	18,00	29,40	27,90	5,70	3,60	10,40	5,00
Győr-Moson-Sopron	város	20,20	20,30	25,40	6,90	6,40	12,20	8,60
	község	10,50	20,40	38,60	5,80	3,80	12,30	8,50
	összesen	15,80	20,40	31,40	6,40	5,20	12,20	8,50
Hajdú-Bihar	város	25,30	19,50	27,20	6,00	4,40	10,70	6,90
	község	15,00	18,70	35,60	6,80	5,30	11,90	6,60
	összesen	22,40	19,30	29,60	6,20	4,70	11,10	6,80
Heves	város	27,90	17,50	24,10	7,40	9,30	8,80	5,00
	község	14,70	21,10	35,20	4,90	5,40	11,70	7,00
	összesen	21,30	19,30	29,60	6,20	7,30	10,30	6,00
Komárom-Esztergom	város	16,80	24,10	23,90	8,90	7,90	12,40	6,00
	község	15,00	23,80	29,20	7,40	6,60	12,90	5,10
	összesen	16,10	24,00	25,90	8,30	7,40	12,60	5,70
Nógrád	város	26,80	17,50	19,50	6,30	8,00	12,80	9,20
	község	12,40	18,20	35,90	4,40	9,20	11,90	8,00
	összesen	19,60	17,80	27,60	5,40	8,60	12,40	8,60
Pest	város	22,60	24,40	18,40	7,70	6,00	13,00	7,90
	község	15,50	25,30	25,40	6,60	5,80	13,40	8,00
	összesen	18,30	24,90	22,70	7,00	5,90	13,30	8,00
Somogy	város	26,00	34,60	9,60	10,80	6,20	7,70	5,10
	község	10,40	36,30	20,30	5,50	5,80	12,40	9,30
	összesen	18,70	35,40	14,50	8,30	6,00	9,90	7,00
Szabolcs-Szatmár-Bereg	város	30,50	16,70	21,50	6,10	6,20	10,30	8,60
	község	16,60	17,10	37,60	5,10	5,40	10,50	7,70
	összesen	23,10	16,90	30,20	5,50	5,80	310,40	8,10
Jász-Nagykun-Szolnok	város	19,20	24,30	19,60	6,50	6,20	14,60	9,60
	község	10,80	26,40	35,40	4,00	4,30	11,60	7,50
	összesen	16,30	25,10	25,00	5,70	5,50	13,60	8,90



Tolna	város	20,20	34,10	18,60	8,80	6,20	9,10	3,20
	község	9,40	29,00	35,20	6,40	4,80	10,80	4,50
	összesen	15,20	31,70	26,20	7,70	5,50	9,90	3,80
Vas	város	25,20	17,50	24,00	4,40	5,00	13,60	10,10
	község	12,30	19,80	38,80	4,10	2,70	15,30	7,10
	összesen	19,30	18,60	30,80	4,20	3,90	14,40	8,70
Veszprém	város	22,70	12,10	29,00	5,40	6,80	14,20	9,80
	község	12,50	14,30	40,90	3,20	5,30	14,50	9,20
	összesen	17,90	13,20	34,60	4,40	6,10	14,30	9,50
Zala	város	23,80	19,80	26,00	5,10	3,70	11,70	9,90
	község	9,10	20,10	43,60	3,50	2,70	11,80	9,10
	összesen	18,00	19,90	32,90	4,50	3,30	11,70	9,60
Ország átlaga	város	26,00	23,30	19,50	6,70	6,40	11,00	7,10
	község	13,80	23,50	33,00	5,20	5,20	12,20	7,10
	összesen	21,30	23,30	24,80	6,10	5,90	11,50	7,10

+ az első választás érettségit adó, a második nem érettségit adó iskolatípusba történt.

++ az első választás érettségit nem, a második azt nyújtó iskolatípusba történt.

\* a megfelelő sorok tartalma valamennyi megyénél: a konzisztencia-inkonzisztencia típusának %-ában.

\*\* a megfelelő sorok tartalma valamennyi megyénél: a dichotóm településtípus %-ában.

Forrás: KIFIR 2000 adatbázis alapján saját számítás.

58. Táblázat

A 8. osztály után továbbtanulók iskolaszervezeti kereslete és kínálata, ennek egyenlege, valamint a jelentkezések és a felvételi javaslatok a férőhelyekhez<sup>+</sup> képest megyénként, %

Megye	Iskolatípus	Jelentkezések	Férőhelyek	Kereslet- kínálat egyenlege	Tanulói jelentkezések aránya	Iskolai felvételi javaslatok aránya	A férőhely- betöltés arányának különbsége,%
		megoszlása a középfokú iskolák típusai szerint			a meghirdetett férőhelyekhez képest		
Budapest	Négyoszt. gimn.	37,3	33,4	-3,8	82,1	78,8	-3,3
	Szakközépisk.	41,1	40,6	-0,5	74,6	78,2	3,6
	Szakiskola	21,6	26,0	4,3	61,3	60,5	-0,9
	Összesen	100,0	100,0	0	73,7	73,8	0,1
Baranya	Négyoszt. gimn.	38,9	33,8	-5,1	85,4	80,7	-4,7
	Szakközépisk.	32,5	30,3	-2,2	79,6	72,7	-6,9
	Szakiskola	28,6	35,9	7,3	59,0	68,8	9,8
	Összesen	100,0	100,0	0	74,2	74,0	-0,1
Bács- Kiskun	Négyoszt. gimn.	25,5	21,9	-3,6	84,0	79,9	-4,0
	Szakközépisk.	42,1	33,7	-8,4	90,0	83,3	-6,6
	Szakiskola	32,4	44,4	12,0	52,7	60,0	7,4
	Összesen	100,0	100,0	0	72,1	72,2	0,2
Békés	Négyoszt. gimn.	34,7	32,2	-2,6	75,1	74,0	-1,1
	Szakközépisk.	31,0	28,5	-2,5	75,7	75,5	-0,2
	Szakiskola	34,3	39,4	5,1	60,6	61,9	1,4
	Összesen	100,0	100,0	0	69,6	69,7	0,1
Borsod- Abaúj- Zemplén	Négyoszt. gimn.	26,1	22,8	-3,3	97,5	87,0	-10,5
	Szakközépisk.	39,9	40,9	1,0	83,0	87,8	4,9
	Szakiskola	34,0	36,3	2,2	79,9	81,3	1,5
	Összesen	100,0	100,0	0	85,2	85,3	0,1
Csongrád	Négyoszt. gimn.	30,7	24,2	-6,5	89,4	87,8	-1,7
	Szakközépisk.	42,9	40,3	-2,6	75,2	72,3	-2,9
	Szakiskola	26,4	35,5	9,1	52,5	60,1	7,6
	Összesen	100,0	100,0	0	70,6	71,7	1,1
Fejér	Négyoszt. gimn.	25,4	20,9	-4,5	101,1	87,1	-14,0
	Szakközépisk.	43,2	38,4	-4,8	93,5	87,6	-5,9
	Szakiskola	31,5	40,8	9,3	64,1	77,1	13,0
	Összesen	100,0	100,0	0	83,1	83,2	0,1
Győr- Moson- Sopron	Négyoszt. gimn.	28,3	24,8	-3,5	80,7	75,9	-4,9
	Szakközépisk.	31,5	27,0	-4,5	82,7	80,3	-2,3
	Szakiskola	40,2	48,1	8,0	59,1	63,0	3,9
	Összesen	100,0	100,0	0	70,8	70,9	0,0
Hajdú-Bihar	Négyoszt. gimn.	31,5	26,5	-5,1	99,6	89,4	-10,2
	Szakközépisk.	30,3	28,1	-2,2	90,1	87,6	-2,5
	Szakiskola	38,2	45,4	7,3	70,2	378,4	8,1
	Összesen	100,0	100,0	0	83,6	83,9	0,3
Heves	Négyoszt. gimn.	31,9	28,9	-3,0	89,9	87,3	-2,6
	Szakközépisk.	33,2	30,8	-2,4	87,9	83,6	-4,3
	Szakiskola	34,9	40,3	5,4	70,5	75,8	5,3
	Összesen	100,0	100,0	0	81,5	81,5	0,1



Komárom-Esztergom	Négyoszt. gimn.	26,7	22,5	-4,2	70,5	65,2	-5,4
	Szakközépisk.	38,6	28,6	-10,0	80,1	78,8	-1,2
	Szakiskola	34,7	49,0	14,2	42,1	45,6	3,5
	Összesen	100,0	100,0	0	59,3	59,5	0,2
Nógrád	Négyoszt. gimn.	29,9	24,0	-5,8	81,7	75,9	-5,8
	Szakközépisk.	31,4	27,8	-3,5	74,1	73,8	-0,3
	Szakiskola	38,8	48,1	9,3	53,0	56,2	3,2
	Összesen	100,0	100,0	0	65,8	65,8	0,0
Pest	Négyoszt. gimn.	33,6	28,0	-5,6	86,6	80,4	-6,3
	Szakközépisk.	34,7	34,2	-0,5	73,2	73,7	0,5
	Szakiskola	31,7	37,9	6,2	60,4	65,1	4,7
	Összesen	100,0	100,0	0	72,1	72,3	0,2
Somogy	Négyoszt. gimn.	26,5	20,1	-6,4	87,2	80,3	-6,9
	Szakközépisk.	46,4	41,2	-5,2	74,7	75,6	0,9
	Szakiskola	27,1	38,7	11,6	46,4	49,2	2,8
	Összesen	100,0	100,0	0	66,3	66,3	0,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Négyoszt. gimn.	32,6	30,5	-2,1	80,2	78,1	-2,1
	Szakközépisk.	30,3	28,7	-1,7	79,4	81,2	1,8
	Szakiskola	37,1	40,9	3,7	68,2	68,7	0,5
	Összesen	100,0	100,0	0	75,1	75,2	0,1
Jász-Nagykun-Szolnok	Négyoszt. gimn.	26,0	21,0	-5,0	74,0	71,7	-2,2
	Szakközépisk.	37,3	32,8	-4,5	68,0	68,2	0,2
	Szakiskola	36,8	46,2	9,5	47,6	48,6	1,0
	Összesen	100,0	100,0	0	59,8	59,9	0,1
Tolna	Négyoszt. gimn.	24,4	22,9	-1,6	83,1	81,3	-1,8
	Szakközépisk.	40,9	33,6	-7,3	94,6	84,3	-10,3
	Szakiskola	34,7	43,5	8,8	62,0	71,7	9,7
	Összesen	100,0	100,0	0	77,8	78,1	0,3
Vas	Négyoszt. gimn.	24,9	22,4	-2,5	83,1	82,6	-0,5
	Szakközépisk.	34,1	32,1	-2,0	79,5	82,6	3,1
	Szakiskola	41,0	45,5	4,5	67,3	65,6	-1,7
	Összesen	100,0	100,0	0	74,7	74,8	0,1
Veszprém	Négyoszt. gimn.	30,4	27,1	-3,3	86,7	84,0	-2,7
	Szakközépisk.	24,8	22,5	-2,4	85,3	80,7	-4,6
	Szakiskola	44,8	50,5	5,7	68,5	72,2	3,7
	Összesen	100,0	100,0	0	77,2	77,3	0,1
Zala	Négyoszt. gimn.	25,5	22,8	-2,7	96,4	86,5	-9,8
	Szakközépisk.	33,7	31,8	-1,9	91,5	97,0	5,6
	Szakiskola	40,9	45,4	4,6	77,6	79,5	1,9
	Összesen	100,0	100,0	0	86,3	86,7	0,4
Ország	Négyoszt. gimn.	29,5	25,5	-4,0	85,7	80,7	-5,0
	szakközépisk.	36,0	32,6	-3,4	81,6	80,3	-1,4
	szakiskola	34,5	41,9	7,4	61,1	65,5	4,3
	Összesen	100,0	100,0	0	73,9	74,1	0,2

+ A férőhelyek az iskolák által meghirdetett, betöltésre váró létszámot jelentik. Ezt végül az iskolák maguk nem teljes mértékben veszik figyelembe; az elvárásainak megfelelő tanulók fényében nagyobb vagy kisebb osztálylétszámokat indíthatnak.

Forrás: KIFIR 2000. adatbázis alapján Lannert Judit és a szerző számításai.

## 59. Táblázat

A középiskolába jelentkezők bekerülési esélyét befolyásoló tényezők – a logisztikus regresszió eredményei

Mutató	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Fajlagos GDP az ált. isk. megyéjében	0,001	0	22,926	1	0,000	1,001
Munk.nélk.ráta az ált. isk. megyéjében	0,027	0,017	2,632	1	0,015	1,028
Vez. telefonellátottság az ált. isk. megyében	-0,006	0,001	24,138	1	0,000	0,994
Működő vállalkozások az ált. isk. megyéjében	0,019	0,004	18,849	1	0,000	1,019
Népességfogyás a megyében	-0,208	0,018	139,684	1	0,000	0,812
Diákotthonos köz. isk. aránya a megyében	0,004	0,004	1,235	1	0,266	1,004
Gimnazisták/középiskolások az ált. isk. m.-ben	0,024	0,004	34,551	1	0,000	1,024
Nappali középiskolás/14-18 éves, ált. isk. m.	-0,004	0,002	3,704	1	0,054	0,996
A tanuló életkora	-0,322	0,016	431,597	1	0,000	0,724
Hány helyre jelentkezett?	0,176	0,008	467,462	1	0,000	1,193
1. hely középiskola típusa referencia - gimnázium			296,728	2	0,000	
szakközépiskola	0,019	0,03	0,41	1	0,522	1,019
szakiskola	-0,411	0,029	194,374	1	0,000	0,663
Ált. isk. településtípusa referencia - Budapest			820,693	5	0,000	
megyei jogú város	1,077	0,225	22,906	1	0,000	2,935
egyéb város	1,887	0,227	69,17	1	0,000	6,599
nagyközség	1,786	0,232	59,04	1	0,000	5,964
közepes község	1,82	0,227	64,288	1	0,000	6,17
kisközség	2,011	0,231	75,717	1	0,000	7,474
Konstans	3,215	0,665	23,388	1	0,000	24,903

Forrás: KIFIR 2000. évi adatbázis, KSH 2001a; 2001b alapján saját számítás.

## 60. Táblázat

A középiskolai érettségi vizsgán bukkottak aránya és a gimnáziumi matematika érettségi néhány eredménye. %

Megye	2000. évi érettségiben bukkottak aránya*	2001. évi matematika érettségi vizsgán**	
		jó és jeles aránya	bukottak aránya
Budapest	3,7	46,1	0,2
Baranya	3,6	37,0	0,3
Bács-Kiskun	2,9	44,3	0,2
Békés	3,2	27,4	0,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	2,8	38,9	0,3
Csongrád	4,7	43,9	0,5
Fejér	5,7	37,5	0,0
Győr-Moson-Sopron	3,4	48,7	0,7
Hajdú-Bihar	2,6	41,4	0,2
Heves	1,4	44,5	0,2
Komárom-Esztergom	4,8	34,8	0,2
Nógrád	5,0	41,6	0,0
Pest	3,3	42,4	0,0
Somogy	3,9	35,5	0,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1,4	36,4	0,1
Jász-Nagykun-Szolnok	3,3	38,7	0,7
Tolna	6,3	36,9	0,5
Vas	3,6	46,6	0,1
Veszprém	4,2	40,7	0,1
Zala	3,3	50,0	0,1
Ország összesen	3,5	41,7	0,3

\* Középiskolában (gimnázium és szakközépiskola), nappali tagozaton

\*\* Gimnáziumban, nappali tagozaton

Forrás: OM 2001b; „Összefoglaló..., 2002”.



## 61. Táblázat

A felsőfokú képzésbe való bejutás néhány területi adata

Megye/Régió	Felsőoktatásba felvettek aránya a középiskolában végzettekhez (F/L) %*			Felsőfokra jelentkezők aránya a középiskolában végzettekhez (J/L) %*	Felsőfokra felvettek aránya a jelentkezőkhöz (F/J) % *
	összesen	ebből tudomány-, jogi, orvosi és művészeti egyetemre	ebből főiskolákra		
Budapest	29,0	9,5	14,5	52,4	55,3
Pest	31,6	8,9	16,8	52,0	60,8
<i>Közép-Magyarország</i>	29,4	9,4	14,9	52,3	56,3
Borsod-Abaúj-Z.	34,5	11,8	16,1	53,4	64,6
Heves	34,6	9,8	19,9	55,0	62,8
Nógrád	27,2	8,1	15,4	46,9	58,0
<i>Észak-Magyarország</i>	33,5	10,8	17,0	52,9	63,3
Hajdú-Bihar	39,2	15,3	18,2	60,8	64,6
Szabolcs-Sz.-B.	39,8	11,7	23,0	61,0	65,2
Jász-Nagykun-Sz.	32,2	8,6	18,2	50,7	63,5
<i>Észak-Alföld</i>	37,3	12,1	19,8	57,9	64,5
Bács-Kiskun	38,3	12,7	21,3	56,8	67,3
Békés	31,4	8,9	17,8	51,3	61,2
Csongrád	35,5	15,2	16,4	53,6	66,3
<i>Dél-Alföld</i>	35,4	12,6	18,5	54,1	65,4
Baranya	33,6	13,4	17,4	55,3	60,8
Somogy	29,5	7,7	16,2	47,8	61,8
Tolna	33,8	9,1	19,7	51,7	65,3
<i>Dél-Dunántúl</i>	32,3	10,3	17,6	51,8	62,3
Fejér	32,2	7,7	17,5	51,9	62,0
Komárom-Esztergom	32,2	7,8	18,4	49,9	64,6
Veszprém	33,4	8,6	18,3	51,3	65,1
<i>Közép-Dunántúl</i>	32,6	8,1	18,1	51,1	63,8
Győr-Moson-S.	40,6	8,4	24,4	58,2	69,8
Vas	37,5	8,2	23,9	51,9	72,4
Zala	33,6	9,1	20,0	50,0	67,2
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	37,8	8,6	23,0	54,2	69,7
<b>Átlag</b>	<b>33,3</b>	<b>10,2</b>	<b>17,8</b>	<b>53,5</b>	<b>62,4</b>
<i>Átlag Budapest nélkül</i>	<i>34,8</i>	<i>10,5</i>	<i>18,9</i>	<i>53,8</i>	<i>64,6</i>
<i>Közép-Ma. nélkül</i>	<i>35,0</i>	<i>10,6</i>	<i>19,0</i>	<i>53,9</i>	<i>64,9</i>

Forrás: Neuwirth, 2002; a kutatás 2000.adatbázisából saját számítások.

\* Az 1996-2000 évek átlaga.

## 62. Táblázat

A tudományegyetemre való felvétel nagyságrendjének megyei klaszterei

Felvétel nagyságrendje	Középponti érték	Megye
Igen alacsony	8,1	Fejér, Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, Nógrád, Somogy, Jász-Nagykun-Szolnok, Vas, Veszprém
Alacsony	9,2	Budapest, Békés, Heves, Pest, Tolna, Zala
Közepes	12,4	Baranya, Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg
Magas	15,3	Csongrád, Hajdú-Bihar

Forrás: Neuwirth, 2002, a kutatás adatbázisa alapján saját számítások.

### 63. Táblázat

*A tudomány- orvosi és, művészeti egyetemi karokra legalább 50%-os F/L arányt elérő középiskolák területi megoszlása*

Megye/Régió	Iskolák száma	Városok, ahol ilyen iskola működik
Budapest	15	Budapest
Pest	1	Szentendre
<i>Közép-Magyarország</i>	<i>16</i>	<i>2</i>
Borsod-Abaúj-Zemplén	3	Miskolc
Heves	0	
Nógrád	1	Salgótarján
<i>Észak-Magyarország</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
Hajdú-Bihar	5	Debrecen
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	Nyíregyháza
Jász-Nagykun-Szolnok	1	Szolnok
<i>Észak-Alföld</i>	<i>8</i>	<i>3</i>
Bács-Kiskun	5	Kecskemét, Baja, Kalocsa
Békés	2	Békéscsaba
Csongrád	6	Szeged, Hódmezővásárhely
<i>Dél-Alföld</i>	<i>13</i>	<i>6</i>
Baranya	2	Pécs
Somogy	0	
Tolna	1	Szekszárd
<i>Dél-Dunántúl</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
Fejér	1	Székesfehérvár
Komárom-Esztergom	0	
Veszprém	1	Veszprém
<i>Közép-Dunántúl</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
Győr-Moson-Sopron	3	Győr, Pannonhalma
Vas	1	Szombathely
Zala	1	Zalaegerszeg
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	<i>5</i>	<i>4</i>
<b>Összesen</b>	<b>51</b>	<b>21</b>
<i>Budapest nélk.</i>	<i>36</i>	<i>20</i>
<i>Közép-Mo. nélkül</i>	<i>35</i>	<i>19</i>

Forrás: Neuwirth, 2002. alapján saját gyűjtés.



## 64. Táblázat

A felsőoktatás hallgatóinak néhány területi adata a szülők lakhelye és az intézmény székhelye szerint

Megye/Régió	Ott lakó nappali tagozatos felsőoktatási hallgatók a térségben lakó 15-29 évesek arányában, %	Ott tanuló nappali tagozatos felsőoktatási hallgatók a térségben lakó 15-29 évesek arányában, %	A megyében lakók felsőoktatásban való részvételi arányának az országos standard részvételhez viszonyított hányadosa*	A megyében felsőoktatásban tanulók részvételi arányának az országos standard kapacitáshoz viszonyított hányadosa**
Budapest	8,7	16,9	1,21	2,34
Pest	5,4	2,5	0,75	0,35
Közép-Magyarország	7,5	11,7	1,04	1,61
Borsod-Abaúj-Z.	7,7	4,8	1,07	0,66
Heves	7,7	5,5	1,06	0,77
Nógrád	6,2	1,6	0,86	0,22
Észak-Magyarország	7,5	4,4	1,03	0,61
Hajdú-Bihar	7,5	10,9	1,04	1,51
Szabolcs-Sz.-B.	6,6	3,5	0,91	0,48
Jász-Nagykun-Sz.	7,2	3,4	1,00	0,47
Észak-Alföld	7,1	6,1	0,98	0,84
Bács-Kiskun	6,6	3,3	0,91	0,46
Békés	6,7	2,6	0,93	0,36
Csongrád	8,1	16,3	1,12	2,25
Dél-Alföld	7,1	7,2	0,98	0,99
Baranya	7,0	12,6	0,97	1,74
Somogy	6,0	2,8	0,83	0,39
Tolna	7,6	1,5	1,05	0,21
Dél-Dunántúl	6,8	6,6	0,94	0,91
Fejér	6,6	4,8	0,91	0,67
Komárom-Esztergom	6,3	2,0	0,87	0,27
Veszprém	7,5	6,1	1,04	0,84
Közép-Dunántúl	6,8	4,4	0,94	0,62
Győr-Moson-S.	7,3	9,9	1,01	1,37
Vas	7,2	4,8	1,00	0,66
Zala	7,4	3,6	1,02	0,49
Nyugat-Dunántúl	7,3	6,7	1,01	0,93
Átlag /összes	7,2	7,2	1,00	1,00
Átlag Budapest nélk.	6,9	5,1	0,95	0,70
Közép-Mo. nélkül	8,7	5,4	0,98	0,75

Forrás: OM 2001c, KSH 2001b alapján saját számítások.

+ A szülők lakhelye szerint

\* A megyében lakó 15-29 évesek tényleges számából a felsőoktatás nappali tagozatán tanulók országos átlagával számolva.

\*\* A hallgatói kapacitások megyénkénti egyenletes eloszlását feltételezve, a 15-29 éves korosztályból a nappali tagozatos felsőoktatásban tanulók országos átlaga alapján számolva.

## 65. Táblázat

## A felsőoktatás intézményi és hallgatói területi kapacitások és jellemzőik\*

Megye Régió	Felsőoktatási intézmények, karok száma			Nappali tag, hallga- tók száma <sup>+</sup>	Nappali tag, hallg. aránya, % <sup>+</sup>	Egy intézmény- re jutó hallg. átl.sz.	Túljelentkezési szorzószám a felsőoktatási intézményben			Költségtérítési képzésbe fölvet hallgatók aránya, % <sup>++</sup>			
	TE <sup>**</sup>	ME <sup>***</sup>	Főisk.				TE <sup>**</sup>	ME <sup>***</sup>	Főisk.	TE <sup>**</sup>	ME <sup>***</sup>	Főisk.	Össz.
Budapest	17	12	21	70066	70,4	1401	5,6	3,1	4,6	10,2	7,0	11,1	10,0
Pest	1	3	2	5971	60,7	995	4,5	4,6	2,8	3,6	10,2	4,6	7,4
Közép-Mo.	18	15	23	76037	69,5	1358	5,5	3,4	4,6	9,9	7,5	10,9	9,8
Borsod-A-Z.	3	3	2	7707	61,0	963	5,2	2,5	3,4	5,6	0,4	0,7	2,7
Heves	0	0	2	3825	21,3	1913	-	-	7,3	-	-	5,7	5,7
Nógrád	0	0	1	712	68,5	712	-	-	8,1	-	-	1,1	1,1
Észak-Mo.	3	3	5	12244	38,7	1113	5,2	2,5	6,9	5,6	0,4	4,8	3,7
Hajdú-Bihar	6	2	3	13489	73,7	1226	4,5	3,0	3,5	3,2	5,4	4,0	3,7
Szabolcs-Sz.B.	0	0	3	4639	55,4	1546	-	-	4,0	-	-	4,2	4,2
Jász-N.-Sz.	0	0	3	3103	49,2	1034	-	-	10,3	-	-	6,4	6,4
Észak-Alföld	6	2	9	21231	64,4	1249	4,5	3,0	5,8	3,2	5,4	4,8	4,3
Bács-Kisk.	0	0	5	3935	54,8	787	-	-	2,6	-	-	1,8	1,8
Békés	0	0	3	2188	43,0	729	-	-	4,8	-	-	5,6	5,6
Csongrád	7	0	4	14996	65,3	1363	5,0	-	3,2	9,3	-	4,9	7,8
Dél-Alföld	7	0	12	21119	59,9	1112	5,0	-	3,2	9,3	-	3,8	6,3
Baranya	7	0	2	11292	57,8	1255	5,3	-	3,3	14,1	-	1,9	9,2
Somogy	0	2	3	2037	53,7	407	-	2,9	4,3	-	11,3	1,5	5,9
Tolna	0	0	3	822	52,2	274	-	-	2,9	-	-	1,6	1,6
Dél-Dun.	7	2	8	14151	56,8	832	5,3	2,9	3,4	14,1	11,3	1,8	8,5
Fejér	0	0	5	4796	52,9	959	-	-	4,6	-	-	19,5	19,5
Komárom-E.	0	0	2	1387	60,8	694	-	-	3,5	-	-	14,2	14,2
Veszprém	1	2	3	5247	70,8	875	4,1	3,9	2,7	6,0	5,2	0,0	5,3
Közép-Dun.	1	2	10	11430	60,9	879	4,1	3,9	4,3	6,0	5,2	17,7	13,1
Győr-M.-S.	1	3	6	9946	63,6	995	4,3	3,2	3,9	8,9	5,8	1,2	2,3
Vas	0	0	2	2830	47,0	1415	-	-	5,1	-	-	4,1	4,1
Zala	0	2	3	2336	73,0	467	-	4,1	7,7	-	6,5	0,8	4,5
Nyugat-D.	1	5	11	15112	60,8	889	4,3	3,5	4,5	8,9	6,0	2,3	3,0
Átlag /össz	43	29	78	163901	59,0	1093	5,2	3,3	4,6	9,1	6,2	7,2	7,7
Átlag B.p. n.	26	17	57	93835	52,7	938	4,9	3,5	4,5	8,3	5,5	5,4	6,3
Közép-Mo. n.	25	14	55	87864	52,2	935	4,9	3,2	4,6	8,5	4,5	5,5	6,2

Forrás: Neuwirth, 2002, KSH, 2001b (+), OFI 2000 (++) és ezek alapján saját számítások.

\*2000. évi adatok, az intézmény, kar működésének helye szerint

\*\* Tudomány-, orvosi és művészeti egyetemi képzések

\*\*\* Műszaki- és agráregyetemi képzések

+ az intézmény székhelye szerint

++ az első évfolyamra nappali szakra felvett hallgatók esetében.



66. Táblázat

A tudományegyetemi kínálat szerkezete a képzés piacképessége szerint, megyénként, %

Megye	Jog	Orvos	Gazdaság	Művészet	Term. tud.	Bölcsész	Bölcsészen belül, %				Élő id. nyelv	Modern társ. tud.	Piacképes összesen	Piacképes és korlátozottan piacképes
							élő idegen nyelv	modern társ. tud.	szociális segítő	többi				
Budapest	12,8	6,9	18,0	12,1	18,5	31,6	46,2	10,7	2,9	40,2	14,6	3,4	52,4	55,8
Pest	0,0	0,0	34,3	0,0	0,0	65,7	32,5	26,0	0,0	41,5	4,9	4,0	39,3	43,2
Borsod-A-Z	25,6	0,0	24,4	0,0	0,0	49,9	38,3	28,9	0,0	32,8	7,7	5,8	57,7	63,5
Hajdú-B.	6,6	10,3	7,1	13,2	31,7	31,1	38,0	14,6	10,2	37,1	12,2	4,7	36,2	40,9
Csongrád	8,9	10,6	4,3	9,7	29,8	36,6	39,7	14,4	0,0	45,9	10,9	3,9	34,8	38,7
Baranya	14,4	10,6	13,9	2,6	21,4	37,1	38,6	19,1	11,5	30,8	10,4	5,2	49,3	54,5
Veszprém	0,0	0,0	54,2	0,0	7,0	38,8	86,3	0,0	0,0	13,7	22,3	0,0	76,5	76,5
Győr-M-S	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0
Összesen	11,9	7,6	15,6	9,1	20,6	35,1	43,3	14,7	3,9	38,1	12,3	4,2	47,5	51,7
Bp. nélk.	11,1	8,2	13,8	6,8	22,3	37,8	41,4	17,3	4,6	36,7	11,0	4,6	44,1	48,6

Forrás: Neuwirth, 2002 gyűjtése.

# 67. Táblázat

A megyék által elért pontszám a felsőoktatásba való bejutás, a középiskolai versenyeken elért eredmények és a nyelvvizsgázottak aránya alapján

Megye/régió	F/L összesen	OKTV pontok	OSZTV pontok	Nyelvvizsga	Összes pont
Budapest	2	2,2	2,7	2	8,9
Pest	4	0,4	0,8	0	5,2
Közép-Magyarország	6	2,6	3,5	2	14,1
Borsod-Abaúj-Z.	6	0,5	1,2	-2	5,7
Heves	6	0,5	1,9	0	8,4
Nógrád	2	0,4	0,5	-2	0,9
Észak-Magyarország	14	1,4	3,6	-4	15,0
Hajdú-Bihar	8	0,9	1,8	0	10,7
Szabolcs-Sz.-B.	8	0,6	0,8	-2	7,4
Jász-Nagkun-Sz.	4	0,5	2,0	0	6,5
Észak-Alföld	20	2,0	4,6	-2	24,6
Bács-Kiskun	8	0,5	1,4	0	9,9
Békés	4	1,0	1,3	-2	4,3
Csongrád	6	0,9	1,8	0	8,7
Dél-Alföld	18	2,4	4,5	-2	22,9
Baranya	4	1,3	0,8	0	6,1
Somogy	2	0,3	1,7	-2	2,0
Tolna	4	0,6	0,9	0	5,5
Dél-Dunántúl	10	2,2	3,4	-2	13,6
Fejér	4	0,6	1,6	0	6,2
Komárom-E.	4	0,7	0,8	0	5,5
Veszprém	4	0,6	1,2	2	7,8
Közép-Dunántúl	12	1,9	3,6	2	19,5
Győr-Moson-S.	8	1,1	3,4	2	14,5
Vas	6	0,5	4,7	2	13,2
Zala	4	0,7	2,2	2	8,9
Nyugat-Dunántúl	18	2,3	10,3	6	36,6

Forrás: Neuwirth 2002 alapján saját számítások.

Megj.: F/L legmagasabb arány: 8 pont, felső közép: 6, alsó közép: 4, alsó: 2 pont

OKTV, OSZTV pontszám: elért pontszám, forrás: Neuwirth, 2002: 37. és 38. Táblázat

Nyelvvizsga pontszám: rangsor pozíció 1-5. helyig: +2 pont, 6-15. helyig 0 pont; 16-20. helyig -2 pont.



## 68. Táblázat

## A TEMPUS 1990-1996 közötti programjainak néhány területi adata

Megye/régió	Összes részt vevő intézmény száma *	Egy megyében működő felsőoktatási intézményre jutó TEMPUS projekt száma	Részt vevő felsőoktatási intézmények	Részt vevő cégek	Összes gondozott projekt	
			aránya az összes, a térségben részt vevő intézményhez		száma **	aránya a magyarországi összes projekthez, %
Budapest	70	2,9	30,0	41,4	147	41,3
Pest	4	2,0	100,0	0,0	12	3,4
Közép-Magyar.	74	2,8	33,8	39,2	159	44,7
Borsod-Abaúj-Z.	5	2,1	60,0	20,0	17	4,8
Heves	1	2,0	100,0	0,0	4	1,1
Nógrád	1	0,0	0,0	0,0	0	0,0
Észak-Magyar.	7	1,9	57,1	14,3	21	5,9
Hajdú-Bihar	8	3,9	62,5	12,5	43	12,1
Szabolcs-Sz.-B.	1	0,3	100,0	0,0	1	0,3
Jász-Nagyk.-Sz.	1	0,7	100,0	0,0	2	0,6
Észak-Alföld	10	2,7	70,0	10,0	46	12,9
Bács-Kiskun	5	2,0	60,0	0,0	10	2,8
Békés	2	1,0	50,0	0,0	3	0,8
Csongrád	6	2,2	66,7	0,0	24	6,7
Dél-Alföld	13	1,9	61,5	0,0	37	10,4
Baranya	11	3,4	45,5	18,2	31	8,7
Somogy	1	0,4	100,0	0,0	2	0,6
Tolna	1	0,0	0,0	100,0	0	0,0
Dél-Dunántúl	13	1,9	46,2	23,1	33	9,3
Fejér	6	2,2	50,0	50,0	11	3,1
Komárom-E.	4	2,5	25,0	25,0	5	1,4
Veszprém	1	2,3	100,0	0,0	14	3,9
Közép-Dun.	11	2,3	45,5	36,4	30	8,4
Győr-Moson-S.	9	2,3	55,6	11,1	23	6,5
Vas	1	2,0	100,0	0,0	4	1,1
Zala	2	0,6	100,0	0,0	3	0,8
Nyugat-Dun.	12	2,4	66,7	8,3	30	8,4
Átlag/össz	140	2,1	45,0	27,9	356	100,0
Átlag Bp. n.	70	2,1	60,0	14,3	209	58,7
Átlag K.-Ma. n.	66	2,9	57,6	15,2	197	55,3

Forrás: TEMPUS közalapítvány adatai alapján saját gyűjtés és számítás.

\* A programban részt vevő intézmények típusai: felsőoktatási intézmény, közoktatási intézmény, reálszféra (oktatási és nem oktatási cég), önkormányzat, állami szerv, hatóság, nonprofit szervezet).

\*\* Témavezetéssel és résztvevőként együtt.

## 69. Táblázat

A LEONARDO program 1997-2003. évben elfogadott projektjeinek néhány adata megyénként és régióként

Megye/Régió	Részt vevő			Támogatás	
	összes intézmény száma	közüktatási intézmények aránya, %	ngo-k aránya	összege (ECU, euro)	aránya a megyében/régióban az összes támogatáshoz képest, %
Budapest	92	40,2	20,7	2 380 428	49,6
Pest	6	66,7	16,7	78 093	1,6
Közép-Magyarország	98	41,8	20,4	2 458 521	51,2
Borsod-Abaúj-Z.	9	66,7	0,0	267 202	5,6
Heves	4	100,0	0,0	30 940	0,6
Nógrád	2	50,0	50,0	18 070	0,4
Észak-Magyarország	15	73,3	6,7	316 212	6,6
Hajdú-Bihar	16	68,8	12,5	276 899	5,8
Szabolcs-Sz.-B.	5	80,0	0,0	55 730	1,2
Jász-Nagykun-Sz.	16	62,5	31,3	236 589	4,9
Észak-Alföld	37	67,6	18,9	569 218	11,9
Bács-Kiskun	2	100,0	0,0	28 174	0,6
Békés	3	33,3	66,7	97 600	2,0
Csongrád	17	58,8	11,8	190 905	4,0
Dél-Alföld	22	59,1	18,2	316 679	6,6
Baranya	7	71,4	0,0	77 432	1,6
Somogy	4	50,0	50,0	88 060	1,8
Tolna	3	66,7	0,0	38 000	0,8
Dél-Dunántúl	14	64,3	14,3	203 492	4,2
Fejér	0	0,0	0,0	0	0,0
Komárom-Esztergom	8	62,5	12,5	125 402	2,6
Veszprém	14	35,7	14,3	450 442	9,4
Közép-Dunántúl	22	45,5	13,6	575 844	12,0
Győr-Moson-S.	7	85,7	14,3	226 558	4,7
Vas	5	0,0	80,0	111 715	2,3
Zala	1	0,0	0,0	25 000	0,5
Nyugat-Dunántúl	13	46,2	38,5	363 273	7,6
Átlag /összes	221	52,0	19,0	4 803 239	100,0
Átlag Budapest nélk.	129	60,5	17,8	2 422 811	50,4
Közép-Mo. nélkül	123	60,2	17,9	2 344 718	48,8

Forrás: „A Leonardo...” kiadvány alapján saját számítások.



70. Táblázat

A SOROS Alapítvány innováció-fejlesztő közoktatási programjainak néhány regionális szintű adata

Régió	I*EARN iskolák száma	Önfejlesztő iskolák			Roma innovációs programok 1998-2000							
		területi megoszlása %	aránya az összes középiskolához	középiskolához viszonyított standardizálási hányados*	számának	támogatási összegének	a régióban működő, egy általános iskolára jutó projekt száma	a régióban dolgozó ezer általános iskolai pedagógusra jutó támogatási összeg, Ft	az egy iskolára jutó projektek számának	az egy iskolára jutó támogatási összeg	egy cigány nemzetiségűre jutó támogatási összeg, Ft***	a cigány nemzetiségűhez viszonyított standardizálási hányados****
					területi megoszlása %				standardizálási hányadosa**			
Közép-Magyar.	4	20,8	6,2	0,7	9,4	15,3	2,6	2 253,7	0,4	0,8	396,7	1,9
Észak-Magyar.	7	9,9	8,9	0,9	32,7	22,4	10,6	806,2	2,5	1,3	204,3	0,4
Észak-Alföld	2	17,8	13,0	1,4	20,3	19,4	7,5	1 152,0	1,2	1,3	245,6	0,6
Dél-Alföld	3	17,8	12,7	1,3	9,4	7,0	4,2	2 610,3	0,7	0,6	306,1	0,7
Dél-Dunántúl	0	15,8	15,7	1,6	17,8	28,1	7,9	493,9	1,7	2,3	751,9	1,2
Közép-Dun.	0	5,0	4,3	0,4	7,9	4,3	3,7	3 378,6	0,7	0,4	325,6	0,6
Nyugat-Dun.	0	12,9	12,1	1,3	2,5	3,5	1,1	4 042,4	0,2	0,3	316,4	0,5
Összesen	16	100,0	9,6	1,0	100,0	100,0	5,5	1 358,5	1,0	1,0	320,8	1,0
N (db, E Ft)		101			202	60973,0						

Forrás: SOROS Alapítvány évkönyvek, valamint OM 2001a; 2001b adataiból saját gyűjtés és számítások.

\* A hányados az Önfejlesztő programban való iskolai részvétel relatív arányát mutatja ahhoz képest, ami akkor lett volna, ha a régió középiskoláiból egyenletesen vettek volna részt a programban (ennek értéke 1).

\*\* Lásd a \* megjegyzést. Itt a roma innovációs programban részt vevő iskolákat a régióban működő általános iskolák számához viszonyítottam.

\*\*\* A nevező a 2001. évi Népszámlálás adatfelvétele alapján, a cigány nemzetiségi hovatartozás szerint, ezrelékben.

## 71. Táblázat

*Az oktatási innovációk vizsgálatára alkalmazott mutatók tartalma, kérdőív- sorszáma és számítási módja<sup>1</sup>*

1. Az iskolában az elmúlt 2-4 évben megvalósított innovációk köre (K3. kérdés 1-9. és 13. itemek (iskolaszerkezeti, szerkezetet és vezetés érintő, képzési profilt érintő, értékelést-osztályozást érintő, pedagógiai programot érintő, tantervet érintő, egy tantárgy teljes pedagógiai programját érintő, tankönyveket érintő, taneszközöket érintő, minőségfejlesztési programok érintő változások: 1-1 pont, 11-12. itemek (oktatási módszereket, nevelési módszereket érintő változások): 2-2 pont; a „volt ilyen” válaszok pontszáma, 0-15 pont).
2. A tantárgyi rendszerben történt 1998 utáni változások, amelyeket nem a kerettantervi előírások hatására vezettek be (K4. kérdés 1,6, 10. itemek: új tantárgy megjelenése, integrált tantárgyak arányának növekedése, fakultatív tárgyak körének bővülése; igen válaszok összesítése, 0-3 pont)
3. A pedagógiai gyakorlat innovatív elemei (K5. 4,8,9,11. itemek (integrált tantárgyak tanítása, iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba, projekt módszer alkalmazása, tantárgyak ICT-támogatású tanítása) közül legalább egy előfordul; %)
4. A helyi tanterv saját fejlesztésű (K6. 1. item választása)
5. A helyi tantervben történt változtatások az 1998 óta szerzett tapasztalatok fényében, amit a kerettantervi előírások nélkül is megtettek volna (K14. 4,5,6 itemek választása: több tantárgy, több évfolyam esetében, illetve mindkettő, %)
6. Az iskolavezető munkájában az elektronikus kommunikációs módok (e-mailezés, Internet, CD-k, adatbázisok használata) aránya, % (K52. 2. item)
7. A szükséges fejlesztések finanszírozására pályázattal lát lehetőséget (K55. 3. item igen, %)
8. Az iskolavezető anyanyelvén kívül beszél-e (ért-e) idegen nyelven? (D10. igen válasz, %)
9. Az iskolavezetőnek van-e vizsgával igazolt nyelvismerete; az milyen fokú? (D11 négy nyelv összegezve; vizsgával igazolt alap: 1, közép: 3, felső: 5; nem igazolt alapfokú: 1, középfokú: 2, felsőfokú: 3 pont)
10. A kerettanterv által bevezetett szabadon szervezhető tárgyak keretében tanítható új tartalmak, modulok oktatására van felkészült oktató (K20. 1-7 itemek, az e részkérdésre adott válaszok, itemenként 1-1 pont összege)
11. A pedagógiai gyakorlat rugalmassága (K5. 2, 3, 12, 13. itemek (tantárgyak, modulok tömbösített formában való tanítása, ezek epochális formában történő tanítása, az iskolalátogatás alóli időszakos felmentés az önálló tanulás segítésére, bizonyos tanórák látogatása alóli időszakos felmentés az önálló tanulás segítésére) közül legalább egy előfordul, %)
12. Az iskola pedagógusai közül másutt (más intézménynél) is tanítók aránya (Postai K18. 1. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma \* 100, %)
13. Az iskola pedagógusai közül a szakértői, vizsgáztatási névjegyzéken levők aránya (Postai K18. 2. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma \* 100, %)
14. Az iskola pedagógusai közül nem nyelvtanár, de beszél idegen nyelven (Postai K18. 31. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma \* 100, %)
15. Az iskola pedagógusai közül a számítógépet használók aránya (Postai K18. 4. item létszámadata / OM statisztika, intézményben főállású pedagógusok száma \* 100, %)
16. Az elmúlt tanévben tanfolyamokon és műhelymunkákon részt vevő tanárok aránya (K19 1. item % adat)
17. Az elmúlt tanévben más iskolák látogatásában részt vevő tanárok aránya (K19. 3. item % adat)
18. Az elmúlt tanévben rendszeres együttműködés a tanárok között oktatási ügyekben (az értekezleteken kívül) (K19 3. item %)
19. Az elmúlt tanévben monitoring és más megfigyelő tevékenységben részt vevő tanárok aránya (K19 1. item %)
20. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: óratervek, terembeosztás készítése (Postai K25. 3. item, igen válasz, %)

<sup>1</sup> A kérdőívek az OKI Kutatási Központjának dokumentációjában hozzáférhetők.



21. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: belső tájékoztatás, intranet (K25. 4. item, igen válasz, %)
22. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: saját honlap (K25. 5. item, igen válasz, %)
23. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: iskolaújság elektronikus formában (K25. 6. item, igen válasz, %)
24. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: elektronikus levelezés (K25. 7. item, igen válasz, %)
25. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: könyvtár (K25. 8. item, igen válasz, %)
26. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: nem számítástechnikai, hanem bármely más tanórán (K25. 9. item, igen válasz, %)
27. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép áll rendelkezésre tanárok számára (K25. 15. item, igen válasz, %)
28. Az iskolában a számítógép felhasználásának területei: teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép áll rendelkezésre diákok számára (K25. 16. item, igen válasz, %)
29. Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a szabadidős programok kiválasztásával, szervezésével kapcsolatban (K49. 6. sor 4. oszlop, %) (intézmény rugalmassága)
30. Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseivel való foglalkozást illetően (K49. 6. sor 5. oszlop, %) (intézmény rugalmassága)
31. Az iskolában a diákszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a külső iskolai kapcsolatok alakításában (K49. 6. sor 8. oszlop, %) (intézmény rugalmassága)
32. Az iskolában a szülőszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a tantervi, tankönyv választási kérdésekben (K49. 7. sor 2. oszlop, %) (intézmény rugalmassága)
33. Az iskolában a szülőszervezet az egyik kulcsszemélyként van megjelölve a külső kapcsolatok alakításában (K49. 7. sor 4. oszlop, %) (intézmény rugalmassága)
34. Szakmai kapcsolatok hiánya (K50. 1,2,3,4,5,6,8,9. itemek (kapcsolat hasonló profilú hazai iskolákkal, előző iskolafok intézményeivel, következő iskolafok intézményeivel, külföldi magyar iskolákkal, egyéb külföldi iskolákkal, a felsőoktatás intézményeivel, egyházakkal, gazdálkodó szervezetekkel, helyi vállalkozókkal; kategoriális változóba átkódolva: a 3 vagy annál több intézménnyel nincs kapcsolat, %) (a nyitottság- negatív mutatója)
35. Az utóbbi öt évben szakmai, tanulmányi külföldi úton részt vett diákok aránya (K51. 3. oszlop / OM statisztika intézmény tanulólétszáma \* 100, %) – a válaszadók nem reprezentálják a mintasokaságot.
36. Az utóbbi öt évben szakmai, tanulmányi külföldi úton részt vett tanárok aránya (K51. 4. oszlop / OM statisztika intézmény főállású pedagógusainak száma \* 100, %) – a válaszadók nem reprezentálják a mintasokaságot.
37. Az igazgató az elmúlt öt évben hány országban volt szakmai célból külföldön? (D9. 2. sor, országok száma)
38. Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül konferenciákon részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal)
39. Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül cég- és vállalatlátogatásokon részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal)
40. Az elmúlt tanévben az iskolai tanárai közül szakértői munkában részt vettek aránya a főállású pedagógusok %-ában (nem korrelál más innovativitási mutatókkal)
41. A gyerekek párhuzamos osztályba való elosztásának szempontja: érdeklődésük, jelentkezésük (K 39. 1. item 5 fokozatú skála 5-ös értéke) (nem korrelál más innovativitási mutatókkal)
42. A szülőszervezet kulcsszemély a továbbtanulás, beiskolázás kérdéseiben (K49. 7. sor 4. oszlop, %) (nem korrelál más innovativitási mutatókkal)

## 72. Táblázat

Az iskolák innovativitása, nyitottsága és rugalmassága megyei elemzésben használt főkomponenseinek és egyedi változóinak átlagértékei

Megye	Innováció			Rugalmasság			Nyitottság				
	ICT-támogatású	Pedagógiai gyakorlatban	Tanárok	Ágensek	Iskolai munka	„kifelé” - pályázás	Igazgató nyelvtudás	Igazgató külf. utak	Igazgató e-komm.*	Iskolai szakmai hálózat*	Tanárok nyelvtudás*
Budapest	1,4	1,6	1,9	1,3	1,2	0,1	1,2	0,4	16,2	29,1	20,3
Pest	-0,2	0,3	-0,4	-0,5	-0,9	0,1	1,6	-1,4	16,8	37,9	7,8
Borsod	-0,2	-0,7	-0,5	-0,6	-0,1	-1,3	0,6	0,3	16,4	32,3	12,5
Heves	0	-0,2	1,6	0	0,5	1,1	0,7	-0,6	19,3	32,1	22,2
Nógrád	-1,4	-1,7	-1,4	-1,6	1,5	-1,6	0,2	0,3	17,6	33,3	6,1
Hajdú-Bihar	0,2	1,4	0,5	0	-0,7	1,1	0	-1,3	19,2	23,3	12,5
Szabolcs-Sz.B.	-1,5	-1,1	0	-0,1	-0,3	0,5	-2,4	0,2	18,1	24,7	13,3
Jász-N.-Sz.	0,9	0,6	0,3	-0,2	-0,7	0,2	-0,5	-0,2	15,0	31,3	11,8
Bács-Kiskun	0	0,4	-0,1	-0,6	-0,3	-0,8	-1,7	0,3	16,7	20,1	10,2
Békés	1,5	0,6	1,1	-0,4	-0,2	1,6	1,8	-0,9	18,4	8,7	21,7
Csongrád	2,2	0,4	1,5	2,8	1,2	0,2	-0,6	0,4	16,0	7,1	19,3
Baranya	-1,0	-0,3	0,2	-0,2	-0,5	-0,1	0	-0,6	15,2	38,6	6,2
Somogy	-0,5	-1,1	0	-0,1	-0,9	-1,1	-0,2	0,2	18,7	19,6	9,2
Tolna	-0,5	-0,2	-1,4	1,5	-1,5	-2,4	-1,1	-0,7	13,3	27,8	5,6
Fejér	-1,6	0	1,0	1,1	0,5	0,5	-0,1	0	18,1	34,5	21,2
Komárom-E.	0	1,9	-1,1	-1,1	1,9	-0,2	-0,1	1,3	12,2	25,0	8,5
Veszprém	0,4	-0,5	-0,8	0,1	-0,3	0,1	0,2	0,7	19,2	10,6	6,6
Győr-M.-S.	-0,3	-1,9	-0,6	0	-0,8	0,9	0	-0,6	16,4	28,6	10,9
Vas	0,4	0,3	-0,7	-0,9	-1,0	1,2	0,5	-1,0	16,5	22,9	6,8
Zala	1,5	0	-1,1	-0,5	1,6	0	0	3,1	19,1	23,8	3,9
<b>Magyarország</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16,9</b>	<b>25,6</b>	<b>11,8</b>

\* Egyedi változók átlagértéke

Forrás: OKI KK Intézményi szintű változások. Empirikus kutatás, 2001/2002 adatbázisa alapján saját számítás.

## 73. Táblázat

Az innováció mutatóinak átlagértékei a megyék urbanizáltságának és a K+F létszám- és ráfordítások nagyságrendjeinek megyei klaszterei szerint

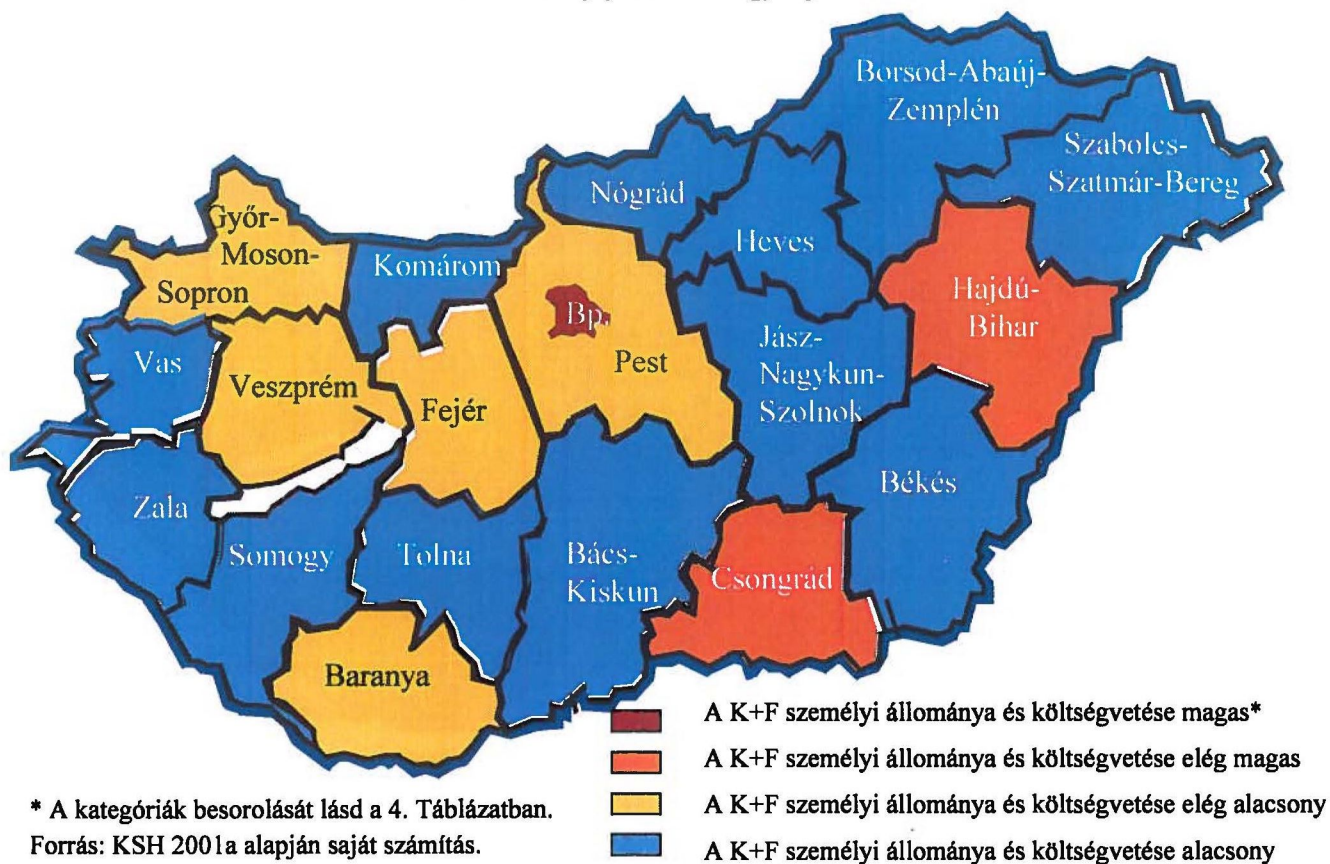
Az urbanizált klaszterei	Az innovativitás tanári főkomponense	Nem nyelvtanárok idegen nyelvtudók arnya, %	A K+F létszám és ráfordítás klaszterei	Az iskolai ágensekhez fűződő rugalmasság	Az innovativitás tanári főkomponense	Az innovativitás ICT komponense
Legrbanizáltabb	1,9	20,3	Magas	1,3	1,9	1,4
2	-0,6	10,9	2	1,4	1,0	1,2
3	0	9,0	3	0,1	-0,1	-0,5
4	0,4	14,7	Igen alacsony	-0,4	-0,2	0
Legkevésbé urbanizált	-1,1	7,0				
Szórás szign.	0,02	0,01		0,05	0,07	0,08
F	3,97	2,6		3,19	2,87	2,78

Forrás: KSH 2001a; 2001b; OKI KK Intézményi szintű változások. Empirikus kutatás, 2001/2002 adatbázisa alapján saját számítás

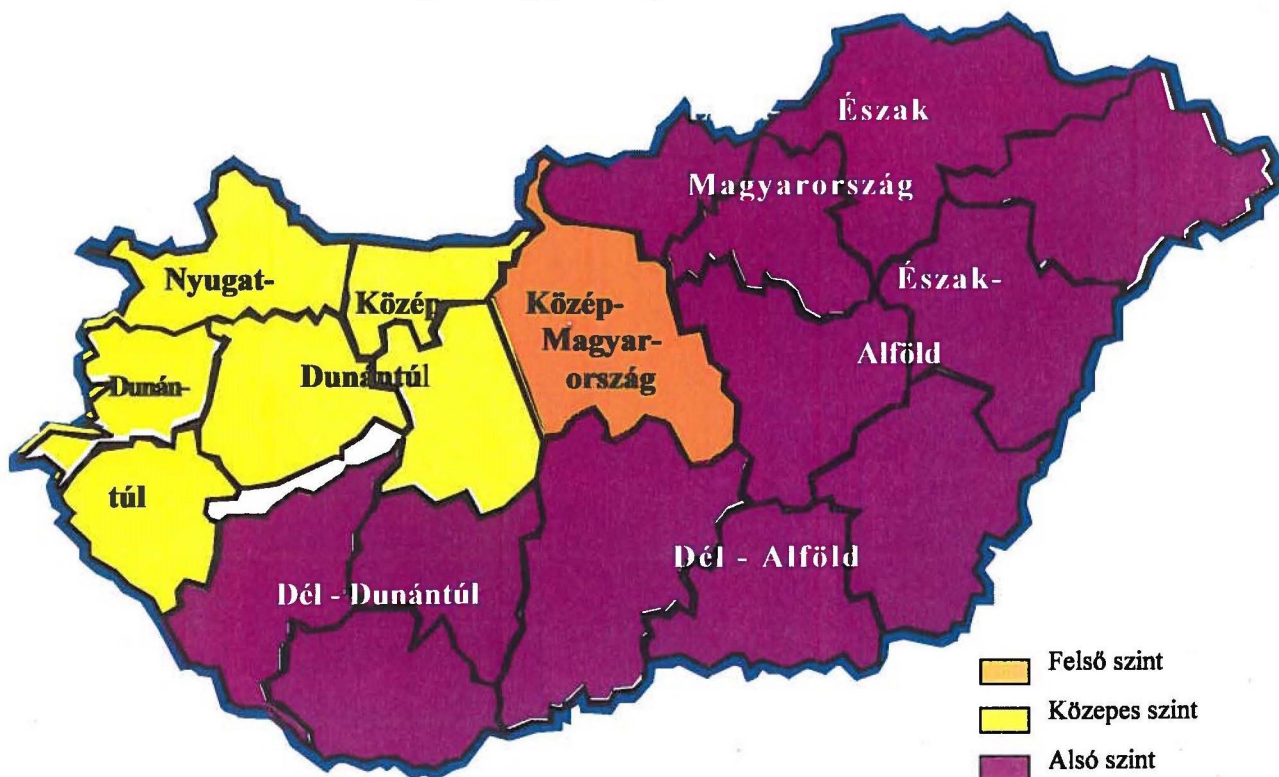




*A Térkép  
A kutatás-fejlesztés megyei jellemzői*



*B Térkép  
A társadalmi-gazdasági jólét regionális klaszterei*

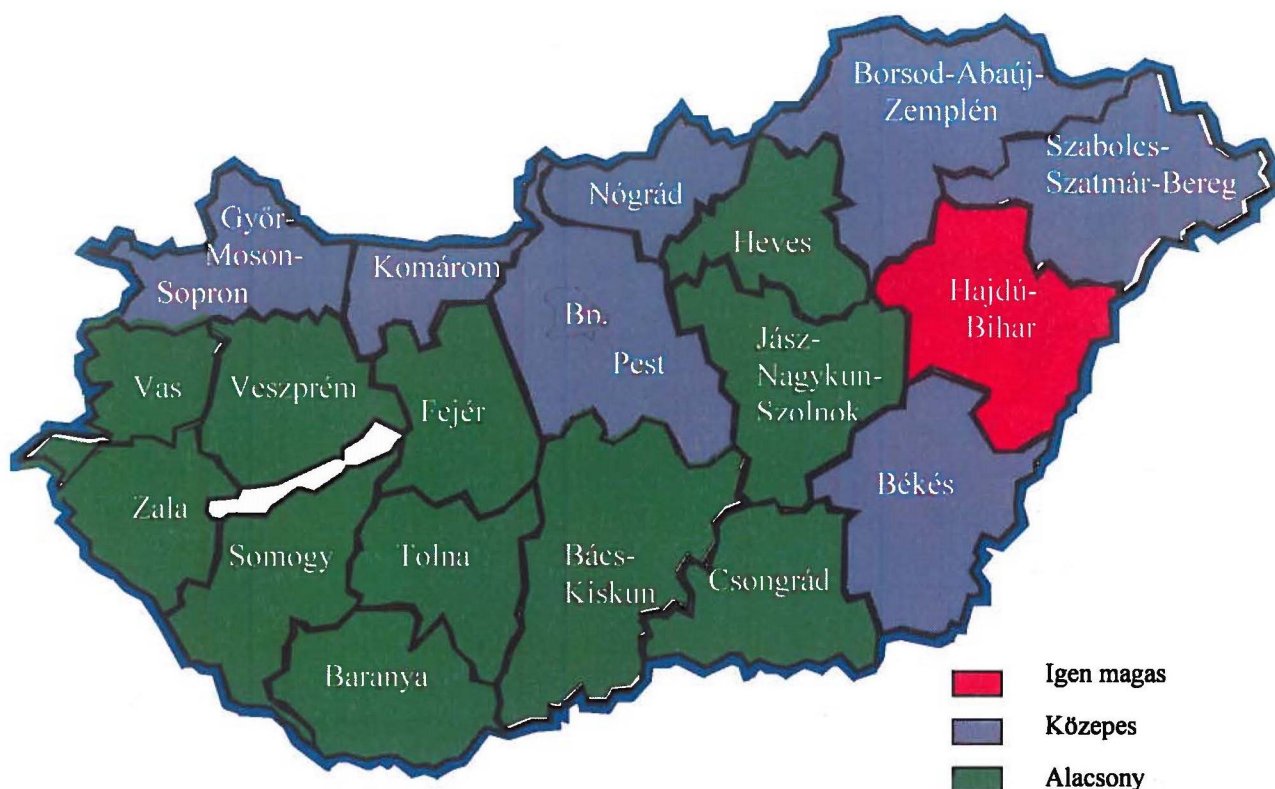


\* A kategóriák besorolását lásd a 11. Táblázatban.  
 Forrás: KSH, 2001a alapján saját számítás.



### C Térkép

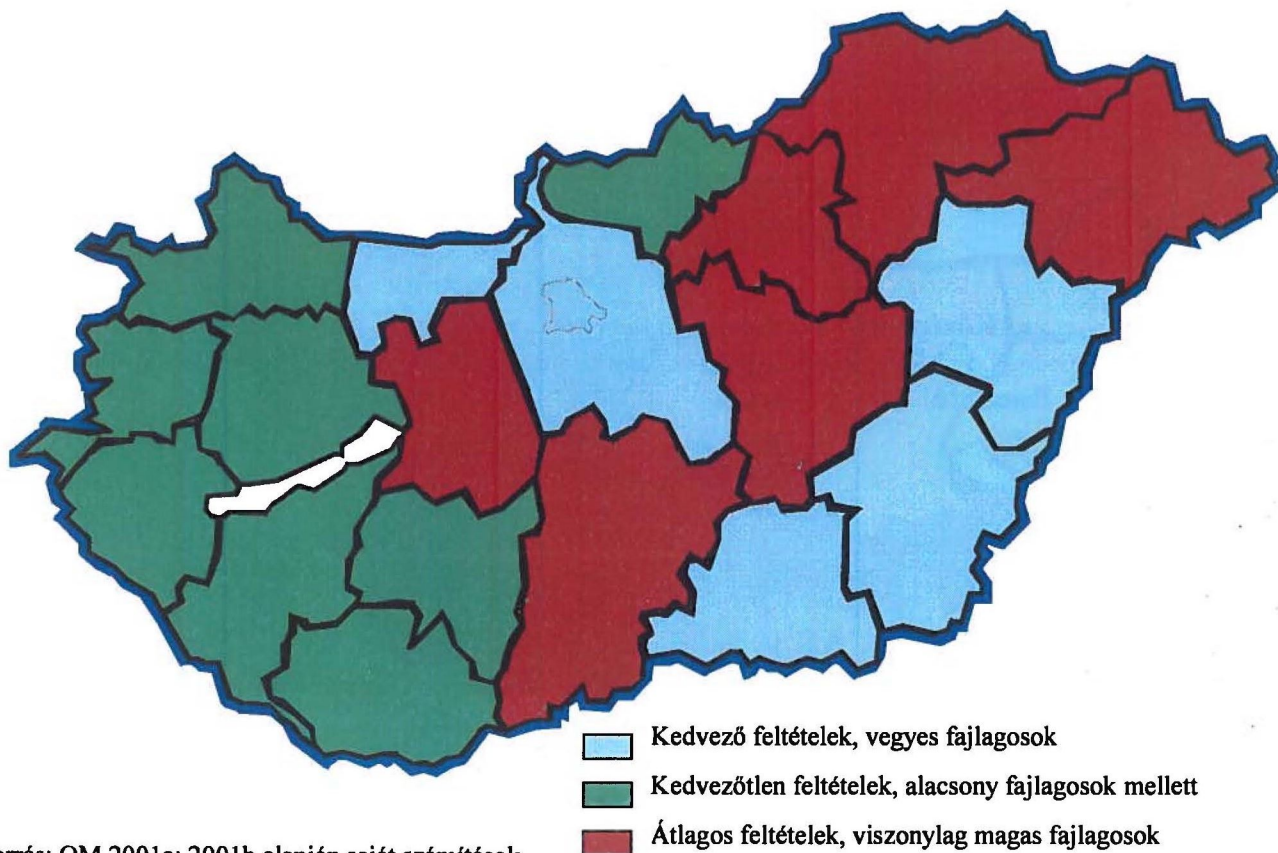
*Az iskolarendszerű felnőttoktatásban érettségizettek aránya a nappalin érettségizettekhez és a 15-29 éves korosztályhoz képest*



Forrás: OM 2001b, KSH 2001b alapján saját számítás.

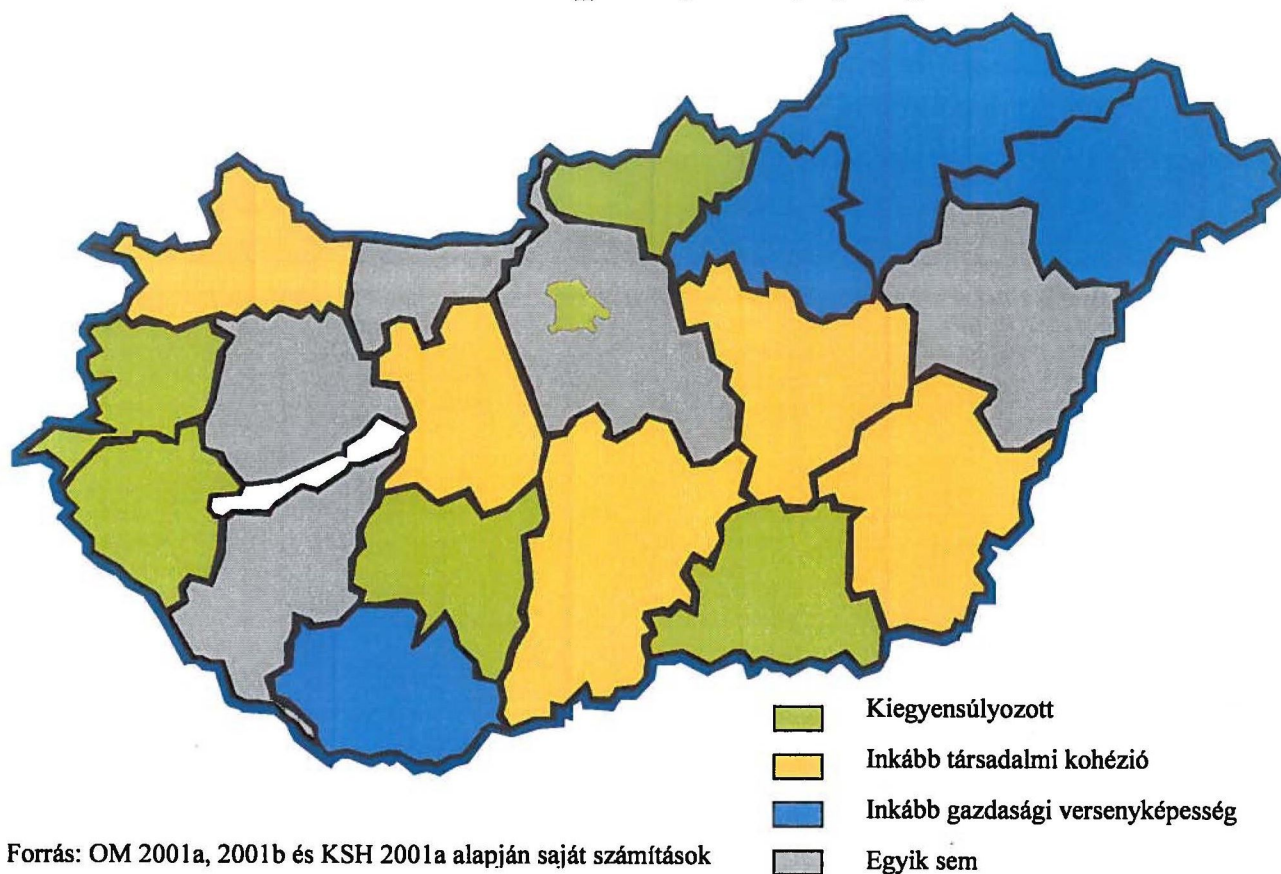
### D Térkép

*A közoktatás ellátásának és feltételeinek megyei klaszterei*



Forrás: OM 2001a; 2001b alapján saját számítások.

*E Térkép*  
*A társadalmi kohézió és a gazdasági versenyképesség*



*F Térkép*  
*A felsőoktatásba főiskolára felvettek arányainak nagyságrendje a középiskolák 12. évfolyamán végzettekhez, megyénként*

